



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

LÍLIAN AQUINO OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS/AS: UM ESTUDO DO CURRÍCULO A PARTIR DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFOPA**

**Santarém-PA
2024**

LÍLIAN AQUINO OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS/AS: UM ESTUDO DO CURRÍCULO A PARTIR DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFOPA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA - Doutorado em Associação Plena em Rede – EDUCANORTE, Polo Santarém, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra

Coorientador: Prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin

Linha de Pesquisa: Educação na Amazônia: formação do educador, práxis pedagógica e currículo.

**SANTARÉM - PA
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

O48e Oliveira, LÍlian Aquino

A educação para a sustentabilidade na formação de pedagogos/as: um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa./ LÍlian Aquino Oliveira. – Santarém, 2024.

382 p. : il.

Inclui bibliografias.

Orientador: José Ricardo e Souza Mafra.

Coorientador: Evandro Luiz Ghedin.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró- Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Programa de Pós Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede – Educanorte, Polo Santarém.

1. Formação inicial de pedagogos/as. 2. Educação para a sustentabilidade. 3. Currículo.

4. Residência pedagógica. 5. Amazônia. I. Mafra, José Ricardo e Souza, *orient.* II. Ghedin, Evandro Luiz, *coorient.* III. Título.

CDD: 23 ed.

378.098115

Bibliotecária - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

ATA Nº 15

Ata da Comissão Examinadora da Defesa de Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia PGEDA, Doutorado em Associação Plena em Rede - Polo Santarém, apresentada pela discente Lilian Aquino Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra e coorientada pelo Prof. Dr. Evandro Luis Ghedin, Linha de Pesquisa Educação na Amazônia: Formação do educador, práticas pedagógica e currículo, Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia.

Aos vinte e dois dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 14h30min, em uma sala on-line, reuniu-se a Comissão Examinadora para avaliar a discente Lilian Aquino Oliveira, pela apresentação da sua Tese intitulada "A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: UM ESTUDO DO CURRÍCULO A PARTIR DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFOPA". A Comissão Examinadora foi composta, segundo o que determina o Regimento do PGEDA, pelos docentes: Prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra (Presidente) e pelos membros: Dr. Josué José de Carvalho Filho (avaliador externo à Instituição); Dr. Juarez Bezerra Galvão (avaliador externo ao Programa); Dr. Anselmo Alencar Colares (avaliador interno) e Dra. Francisca Rodrigues Lopes (avaliadora interna). Após a apresentação pela discente foi dada a palavra aos Examinadores para arguição, tendo a candidata respondido as perguntas formuladas. Logo após, reuniu-se a Comissão Examinadora para proceder ao processo de avaliação, sendo atribuído o parecer APROVADA. Ficou estabelecido o prazo de 60 (sessenta) dias para a entrega da versão final. Nada mais havendo a tratar, o Presidente da Banca Examinadora deu por encerrados os trabalhos, sendo lavrada a presente Ata, devidamente assinada pelo Presidente, examinadores e discente.

☒ APROVADA

☐ REPROVADA

Dr. JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO, UNIR

Examinador Externo à Instituição

Dr. JUAREZ BEZERRA GALVAO, UFOPA

Examinador Externo ao Programa



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FRANCISCA RODRIGUES LOPES, PUC - SP
Examinadora Interna

Dr. ANSELMO ALENCAR COLARES, UFOPA
Examinador Interno

Dr. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA, UFOPA
Presidente

LILIAN AQUINO OLIVEIRA
Doutorando



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 15

Autor: LILIAN AQUINO OLIVEIRA

Título: A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE
PEDAGOGOS/AS: UM ESTUDO DO CURRÍCULO A PARTIR DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NA UPOPA

Banca examinadora:

Prof. JOSUE JOSÉ DE CARVALHO FILHO	Examinador Externo à Instituição	_____
Prof. JUAREZ BEZERRA GALVAO	Examinador Externo ao Programa	_____
Prof. FRANCISCA RODRIGUES LOPES	Examinadora Interna	_____
Prof. ANSELMO ALENCAR COLARES	Examinador Interno	_____
Prof. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA	Presidente	_____

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. ☐ INTRODUÇÃO
2. ☐ REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. ☐ METODOLOGIA
4. ☐ RESULTADOS OBTIDOS
5. ☐ CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS: A banca avaliadora recomenda ajustes e recomendações pontuais, a serem realizadas ao longo do texto, conforme observações realizadas na sessão de arguição.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.



Universidade Federal do Oeste do Pará
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Prof. JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA
Orientador(a)



Emitido em 22/10/2024

ATA DE DEFESA DE TESE Nº 342/2024 - ICED (11.01.07)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 06/11/2024 13:11)

ANSELMO ALENCAR COLARES

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

ICED (11.01.07)

Matrícula: 88832383

(Assinado digitalmente em 06/11/2024 12:59)

JOSE RICARDO E SOUZA MAFRA

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

ICED (11.01.07)

Matrícula: 88832764

(Assinado digitalmente em 06/11/2024 11:54)

JUAREZ BEZERRA GALVAO

PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

ICED (11.01.07)

Matrícula: 88833383

(Assinado digitalmente em 06/11/2024 15:00)

JOSUÉ JOSÉ DE CARVALHO FILHO

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 888.888.372-88

(Assinado digitalmente em 05/11/2024 17:02)

LILIAN AQUINO OLIVEIRA

DISCENTE

Matrícula: 2021000000

(Assinado digitalmente em 05/11/2024 15:50)

FRANCISCA RODRIGUES LOPES

ASSINANTE EXTERNO

CPF: 888.888.581-88

Visualize o documento original em <https://sigop.ufopa.edu.br/documentos/> informando seu número: 342, ano: 2024, tipo: ATA DE DEFESA DE TESE, data de emissão: 04/11/2024 e o código de verificação: d7a0174e57

À minha mãe, por não ter medido forças para
possibilitar minha educação.

Ao meu filho, que se fez não o único, mas meu
principal motivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por todas as bênçãos que, em sua generosidade e misericórdia, me concedeu.

À minha família e, muito especialmente, à minha mãe, por todo apoio, dedicação e suporte, para viabilizar minha formação, mesmo discordando ou não compreendendo minhas decisões.

Ao meu filho preciso e tão amado. Infinitamente, gratidão ao meu filho, Arthur, por toda compreensão e por dividir comigo essa caminhada, as alegrias, as comemorações de cada etapa, por toda preocupação e empatia a cada amanhecer em que percebia que eu não havia dormido, ou a cada refeição que percebia que eu havia pulado para continuar estudando. Gratidão, meu filho! Se alguém conheceu as dores e as delícias dessa trajetória mais do que eu, esse alguém é você, Arthur! Você é o “cara” mais incrível que eu conheço. Eu te amo para sempre e sempre!

Aos meus amigos e amigas, por todo incentivo, apoio e compreensão recebidos e por se alegrarem verdadeiramente por cada etapa vencida e por cada dificuldade superada.

À equipe clínico-terapêutica do meu filho, que, nesse período de doutoramento, coincidentemente com as maiores provas enfrentadas no quadro clínico do Arthur, foi incansável em nos oferecer suporte para sua evolução e bem-estar, se constituindo, também, rede de apoio para que eu pudesse desenvolver minhas atividades acadêmicas e profissionais.

À minha equipe clínico-terapêutica, pela atenção às minhas necessidades e me socorrer tantas vezes quantas foram necessárias para eu pudesse conciliar da melhor maneira possível todas as minhas atribuições.

Às minhas/aos meus companheiras/os do Movimento pela Educação Inclusiva, pelas trocas, pelo apoio, por muitas vezes se fazerem, também, rede de apoio para mim e meu filho, e fomentarem tantas reflexões que me ajudaram a compor esta Tese doutoral. De modo especial, à pedaDra Elysangela Pinheiro, que, por também viver a maternidade atípica e por conhecer as entranhas de um curso de doutorado, sempre foi presente e solidária nesta trajetória.

Ao prof. Dr. José Ricardo e Souza Mafra, meu orientador, por, desde o princípio, ter demonstrado empatia, respeito e acolhimento tanto às minhas questões acadêmicas como pessoais, e que me orientou com humanidade, profissionalismo, cientificidade, ética e respeito.

Igualmente, ao prof. Dr. Evandro Luiz Ghedin, que em nenhum momento hesitou me apoiar para a conclusão do meu curso, e que me coorientou com humanidade, profissionalismo, cientificidade, ética e respeito.

Aos/às professores/as do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia – Educanorte, pelos conhecimentos compartilhados e construídos.

Aos membros das bancas de qualificação e defesa, pelas valorosas contribuições para a realização da pesquisa e desenvolvimento da Tese.

Aos Grupos de Pesquisa Práxis/Ufopa e Histedbr/Ufopa, pelas oportunidades formativas.

Ao Instituto de Ciências da Educação da Ufopa e, especialmente, ao Curso de Pedagogia, meu *lócus* de atuação profissional e *lócus* da pesquisa que me possibilitou escrever esta Tese de doutoramento em educação na Amazônia.

Aos/às servidores/as da Ufopa, colegas de trabalho que, sollicitamente, organizaram e disponibilizaram os documentos institucionais para o estudo documental.

Aos/às participantes da pesquisa, especialmente, às integrantes do Núcleo 4 de Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa (Edição 2022-2024), à Raquel Fernandes, que se revelou uma grande parceira acadêmica.

Aos meus/minhas professores/as da graduação, que se constituíram minhas referências enquanto profissional. De modo muito especial, agradeço à prof^a Dr^a Maria Raimunda Santos da Costa, que a mim nunca ministrou uma aula em sala de aula, mas sempre será a minha maior referência como pedagoga, como gestora e como professora-educadora de professores/as.

À prof^a Dr^a Tânia Suely Azevedo Brasileiro, por ter iniciado a orientação no curso de doutorado. Inclusive, pelas más recordações, gratidão. Os momentos difíceis fizeram-me mais forte e determinada.

A educação para a sustentabilidade merece ser vista como pauta prioritária, por excelência. Pauta global e local (Freitas, 2019, p. 193).

RESUMO

Esta Tese doutoral consistiu no estudo da educação para a sustentabilidade (EpS) no currículo inicial de formação de pedagogos/as no curso de pedagogia na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Tem por objetivo geral compreender a EpS no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará e suas contribuições à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazonia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem histórico-dialética, integrada por um estudo bibliográfico, empírico e documental, que explorou a legislação e documentos pertinentes ao objeto. Na etapa da pesquisa empírica, foram aplicados questionários semiestruturados a 45 estudantes do curso (residentes); 09 preceptores/as (professores/as da educação básica); e 04 docentes orientadores/as da RP/Pedagogia/Ufopa (professores/as do Curso de Pedagogia). Também foi realizada entrevista com a coordenação do curso, além da constituição de um Grupo de Formação Reflexiva (GFR) em um dos 09 Núcleos da RP/Pedagogia/Ufopa, com a participação da pesquisadora, caracterizando, nesta etapa, um estudo de caso de corte etnográfico. Os dados foram tratados com base nos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), triangulação de dados e de métodos (Stake, 2007), considerando 03 eixos analíticos: Eixo A - Concepção de EpS; Eixo B - Currículo e EpS na formação de pedagogos/as da Ufopa; Eixo C - EpS na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa (2022 a 2024). Entre os resultados, destaca-se a confirmação da Tese de que a educação para a sustentabilidade está imbricada no currículo oficial do curso de pedagogia, embora o Projeto Pedagógico do Curso não a reporte explicitamente como pilar formativo e o delineamento de sete dimensões do educar para a sustentabilidade presentes no currículo oficial do curso em estudo, além da sistematização de fatores fundamentais ao educar para a sustentabilidade em contexto amazônico. Ainda, propôs-se um conceito do que seja educar para a sustentabilidade na Amazônia, apresentou-se possibilidades de aprimoramento deste paradigma educacional no contexto de estudo e estruturou-se as bases de uma pedagogia da sustentabilidade.

Palavras-chave: Formação inicial de pedagogos/as. Educação para a sustentabilidade. Currículo. Residência Pedagógica. Amazônia.

ABSTRACT

This doctoral thesis consisted of the study of education for sustainability (EpS) in the initial training curriculum for pedagogues in the pedagogy course at the Federal University of Western Pará (Ufopa). Its general objective is to understand EpS in the initial training curriculum of the degree course in Pedagogy at the Federal University of Western Pará and its contributions to the promotion of quality education in and for Amazonia. This is qualitative research, with a historical-dialectic approach, integrated by a bibliographic, empirical and documentary study, which explored the legislation and documents relevant to the object. In the empirical research stage, semi-structured questionnaires were applied to 45 course students (residents); 09 preceptors (basic education teachers); and 04 faculty advisors from RP/Pedagogy/Ufopa (teachers of the Pedagogy Course). An interview was also carried out with the course coordinator, in addition to the constitution of a Reflective Training Group (GFR) in one of the 09 Centers of RP/Pedagogy/Ufopa, with the participation of the researcher, characterizing, at this stage, a case study of ethnographic cut. The data were processed based on the assumptions of content analysis (Bardin, 2011), triangulation of data and methods, considering 03 analytical axes: Axis A - Conception of EpS; Axis B - Curriculum and EpS in the training of pedagogues at Ufopa; Axis C - EpS in the Pedagogical Residency of the Pedagogy Course at Ufopa (2022 to 2024). Among the results, the confirmation of the thesis that education for sustainability is embedded in the official curriculum of the pedagogy course stands out, although the Pedagogical Project of the Course does not explicitly report it as a training pillar. The outline of seven dimensions of educating for sustainability present in the official curriculum of the course under study, in addition to the systematization of fundamental factors when educating for sustainability in the Amazonian context. Furthermore, the study proposed a conceptual framework for educating for sustainability in the Amazon, presented opportunities to enhance this educational paradigm in the studied context, and established the foundations of a pedagogy for sustainability.

Keywords: Initial training of pedagogues. Education for sustainability. Curriculum. Pedagogical Residency. Amazon.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC ²	Associação Brasileira de Currículo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD/Ufopa	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Oeste do Pará
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC – Formação	Base Nacional Comum – Formação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/Ufopa	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/ Câmara Plena
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DH	Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDH	Educação para os Direitos Humanos
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EpS	Educação para a Sustentabilidade
Eric	Education Resources Information Center
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fineduca	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
Forundir	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centros de Educação
GFR	Grupo de Formação Reflexiva

²² Nesta Tese doutoral, as siglas estão registradas conforme o Manual de redação da Presidência da República / Casa Civil (Brasil, 2018a).

Iced/Ufopa	Instituto de Ciências da Educação/ Universidade Federal do Oeste do Pará
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
NDE	Núcleo Docente Estruturante
N4	Núcleo 4 de Residência Pedagógica/Universidade Federal do Oeste do Pará
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OE-RI	Objetivo Estratégico de Resultados Institucionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDI/Ufopa	Plano de Desenvolvimento Institucional/Universidade Federal do Oeste do Pará
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPGE/Ufopa	Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade Federal do Oeste do Pará
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proen	Pró-reitoria de Ensino
PRP	Programa Residência Pedagógica
PRP/Ufopa	Programa Residência Pedagógica/Universidade Federal do Oeste do Pará
Repu	Rede Escola Pública e Universidade

RP	Residência Pedagógica
RP/Pedagogia/Ufopa	Residência Pedagógica/Curso de Pedagogia/Universidade Federal do Oeste do Pará
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Cientific Eletrônica Library Online
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados da busca sobre o objeto de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes.....	28
Quadro 2 – Teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as no recorte temporal de 2006 a 2022, por área temática.....	33
Quadro 3 – Quantidade de publicações que correlacionam a temática do estudo – 2015 a 2020, por base de dados.....	38
Quadro 4 – Síntese da análise de conteúdo realizada.....	47
Quadro 5 – Riscos para a participação dos sujeitos e modos para reduzi-los	49
Quadro 6 – Gênese do desenvolvimento sustentável; eventos importantes selecionados.....	57
Quadro 7 – Dimensões da EpS e seus os aspectos fundamentais.....	172
Quadro 8 – Presença das dimensões da EpS nas disciplinas do currículo oficial do Curso de Pedagogia/Iced/Ufopa	174
Quadro 9 – Organização da RP/Pedagogia Ufopa (Edição 2022-2024)	206
Quadro 10 – Percepção das residentes sobre as disciplinas que MAIS contribuíram para a EpS e as Dimensões da EpS com as quais as disciplinas se relacionam.....	253
Quadro 11 – Percepção das residentes sobre as disciplinas que MENOS contribuíram para a EpS e as Dimensões da EpS com as quais as disciplinas se relacionam	254

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipos de Pesquisa aplicadas nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as no recorte temporal de 2006 a 2022	29
Tabela 2 – Metodologias de pesquisa aplicadas nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as, no recorte temporal de 2006 a 2022	30
Tabela 3 – Técnicas/Instrumentos de Coleta/Produção de Dados aplicadas nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as, no recorte temporal de 2006 a 2022	30
Tabela 4 – Procedimentos de organização de análise de dados aplicados nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as, no recorte temporal de 2006 a 2022	31
Tabela 5 – Temas explorados nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as no recorte temporal de 2006 a 2022	31
Tabela 6 – Opiniões dos/as sujeitos/as da pesquisa sobre o favorecimento da formação acadêmica em Pedagogia/Ufopa para o conhecimento quanto à EpS (%)	250
Tabela 7 – Percepção dos/as residentes sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia/Ufopa (%)	260
Tabela 8 – Percepção das preceptoras sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia/Ufopa (%)	261
Tabela 9 – Percepção dos/as docentes orientadores/as sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia/Ufopa (%)	262
Tabela 10 – Opinião das/os sujeitos de pesquisa sobre a suficiência das 7 dimensões da EpS para a abordagem do ODS 4 (%)	266
Tabela 11 – Opinião das/os sujeitos/as de pesquisa sobre a suficiência das 7 dimensões para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico (%)	267
Tabela 12 – Opinião das/os sujeitos/as de pesquisa sobre o favorecimento da aprendizagem do ODS 4 através da formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa (%)	267
Tabela 13 – Percepção dos/as residentes sobre a presença das dimensões da EpS nas atividades e discussões da RP/Pedagogia/Ufopa (%)	282
Tabela 14 – Percepção das preceptoras sobre a presença das dimensões da EpS nas atividades da RP/Pedagogia/Ufopa (%)	284

LISTA DE IMAGENS E GRÁFICOS

Imagem 1 – Palavras-chaves usadas para definir os trabalhos levantados na Banco de Teses e Dissertações da Capes	29
Imagem 2 – Síntese dos procedimentos metodológicos.....	44
Imagem 3 – Triangulação metodológica e de dados	44
Imagem 4 – Eixos e categorias analíticas do estudo	46
Imagem 5 – Tetraedro da sustentabilidade, proposto por Lopes e Tenório (2011).....	69
 Gráfico 1 – Dimensões da EpS nas disciplinas do curso de Pedagogia/Ufopa, na óptica das residentes	 255

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1.1 O objeto de estudo no campo de conhecimento	27
1.2 Procedimentos Investigativos	38
1.3 Organização do texto de Tese.....	50
2 A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS	53
2.1 Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: encontros e desencontros conceituais.....	53
2.2 Interfaces entre educação e sustentabilidade.....	70
2.3 Considerações acerca da sustentabilidade e formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	74
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS DIRETRIZES E NORMATIVAS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PÓS 1990: EM FOCO O CURRÍCULO DA PEDAGOGIA.....	89
3.1 A formação de pedagogos/as no Brasil: desafios e resistências	89
3.2 A proposta estatal de revisão das DCNs para a formação de pedagogos/as: ultraliberalismo na reforma educacional pós 2016	100
3.3 Educação para a sustentabilidade e direitos humanos: interseccionalidades na formação de pedagogos/as	106
3.4 As diretrizes curriculares nacionais para a constituição do currículo oficial do curso de pedagogia – educação para a sustentabilidade e direitos humanos	111
4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ.....	119
4.1 A Ufopa e a formação de pedagogos/as na Amazônia: O lócus de oferta	119
4.2 A EpS no currículo oficial do curso de pedagogia da Ufopa	126
4.2.1 Educação para a Sustentabilidade: Dimensões constituintes do currículo oficial do curso de Pedagogia/Ufopa.....	128
4.2.1.1 Dimensão vida, natureza, meio ambiente, educação ambiental.....	129
4.2.1.2 Dimensão Estado, direitos humanos e legislação.....	135
4.2.1.3 Dimensão Sociedade e Conhecimentos	140
4.2.1.4 Dimensão cultura e identidade.....	147
4.2.1.5 Dimensão diversidade e inclusão	153
4.2.1.6 Dimensão Tecnologias Digitais.....	162
4.2.1.7 Dimensão Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	166
5 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS QUANTO AO CURRÍCULO FORMATIVO DOCENTE	177
5.1 O Programa Residência Pedagógica como elemento da política nacional de formação docente – pontos e contrapontos	177
5.2 A residência pedagógica do curso de pedagogia da Ufopa: uma proposta de formação docente	

com educação para a sustentabilidade	203
5.3 A EpS na formação de pedagogos/as: O caso do núcleo 4 de RP/Pedagogia/Ufopa.....	211
6 A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: AS PERCEPÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	221
6.1 O perfil social e acadêmico dos/as sujeitos/as envolvidos/as na RP/Pedagogia/Ufopa (Edição 2022-2024)	223
6.1.1 Residentes.....	223
6.1.2 Docentes orientadores/as	225
6.1.3 Preceptoras	226
6.2 As concepções dos/as sujeitos/as da Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa sobre educação para a sustentabilidade e a formação de pedagogos/as em contexto amazônico	227
6.2.1 A gestão da residência pedagógica e da educação para a sustentabilidade no curso de Pedagogia da Ufopa.....	227
6.2.2 Educação para a sustentabilidade e de educação para sustentabilidade na Amazônia – construções conceituais	237
6.2.3 Educação para sustentabilidade e formação de pedagogos/as na Amazônia – Entre o currículo formal e o real	246
6.2.4 Contribuições à formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia	290
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	296
REFERÊNCIAS	309
APÊNDICES	330
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO - RESIDENTES PEDAGÓGICOS.....	331
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO - DOCENTES ORIENTADORES/AS	334
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO PRECEPTORES/AS.....	337
APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA (GFR) – PRECEPTORA.....	340
APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO DE FORMAÇÃO RFLEXIVA (GFR) – RESIDENTES PEDAGÓGICOS.....	343
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO DE FORMAÇÃO RFLEXIVA (GFR) – DOCENTES ORIENTADORAS	346
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA - COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA	349
349	
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENTREVISTA - COORDENAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFOPA.....	352
352	
APÊNDICE I – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA RESIDENTES PEDAGOGIA/UFOPA	

APÊNDICE J – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PRECEPTORES/AS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA/UFOPA	360
APÊNDICE K – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES ORIENTADORES/AS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA/UFOPA.....	365
APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – RP/UFOPA	370
APÊNDICE M - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – RP/UFOPA.....	374
APÊNDICE N – ROTEIRO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA/UFOPA	379
ANEXOS	382

1 INTRODUÇÃO

Nas duas décadas do século XXI, o discurso da sustentabilidade, aguçado por organismos multilaterais e pelos movimentos sociais, sobretudo, ambientalistas, frente aos problemas advindos do modelo de desenvolvimento econômico empreendido, emergiu e ganhou força, contemplando uma multiplicidade de dimensões associadas à qualidade de vida, às relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente, contextualizado em uma sociedade caracterizada como do conhecimento e da aprendizagem.

Este novo paradigma – a sustentabilidade – requer o permanente desenvolvimento de responsabilidades e da ética em favor da justiça social, da qualidade de vida e da equidade. Por conseguinte, pressupõe a ruptura com os padrões socioeconômicos que concorrem para a degradação socioambiental.

Leonardo Boff (2016, p. 11) adverte que:

Como tudo se globaliza, a sustentabilidade, mais que qualquer outro valor, deve ser também globalizada. Se olharmos o futuro da humanidade e da Mãe Terra pelos olhos dos nossos filhos e netos sentiremos, imediatamente, a necessidade de criar meios de implementá-la em todos os campos da realidade.

O autor conceitua sustentabilidade como “[...] um modo de ser e de viver que exige alinhar as práticas humanas às potencialidades limitadas de cada bioma e às necessidades das futuras gerações” (Boff, 2016, p. 17).

Segundo Chalkley (2006 *apud* Gomes, 2020), a contribuição mais significativa do ensino superior para a sustentabilidade é capacitar um grande número de graduados, fornecendo-lhes conhecimentos, habilidades e valores que permitam avançar em direção a formas mais sustentáveis de viver e trabalhar para empresas, governos e sociedade em geral. Em acréscimo, o autor destaca:

Um dos principais desafios do ensino superior é, portanto, encontrar as maneiras mais eficazes de produzir um grande número de graduandos que tenha alcançado a literacia ou “alfabetização” em sustentabilidade (Gomes, 2020, p. 98).

Tratando sobre as condições de permanência dos/das estudantes na universidade e sobre os desafios postos ao ensino superior na interior da Amazônia, Galdino e Brasileiro (2014, p. 1) enfatizam que:

[...] a universidade organizada na contemporaneidade resulta de diferentes circunstâncias, lutas e políticas públicas historicamente constituídas; onde se menciona: a) o esforço da população menos favorecida, para alcançar formas mais avançadas de desenvolvimento e escolarização; b) a análise crítica dos próprios

educadores e participantes do ensino universitário em relação ao caráter elitista e excludente da universidade no Brasil em sua constituição inicial e desenvolvimento; c) a proposição de uma educação inclusiva e de qualidade para todos, definida pelas políticas públicas, em face de pressão social pela expansão e melhoria nas condições de ensino.

Nesse contexto, a educação para a sustentabilidade (EpS) desempenha um papel central na transformação da realidade socioambiental. Reconhecendo a interdependência entre economia, ecologia e equidade, a EpS se configura como um processo educativo que visa não apenas a preparar os indivíduos para tomarem decisões conscientes, mas também a promover a conscientização sobre as contradições e os conflitos inerentes ao atual sistema socioeconômico e promover a ruptura com esses modelos.

Por meio da análise crítica das estruturas sociais, econômicas e políticas que contribuem para a degradação socioambiental, a EpS busca romper com os padrões dominantes, que priorizam o lucro e a exploração da natureza em detrimento da justiça social e da qualidade de vida. Ao estimular a reflexão sobre as relações de poder e a necessidade de transformação dessas relações, impulsiona a formação de sujeitos/as conscientes, capazes de envolver-se em processos de resistência e transformação social, rumo a uma sociedade igualitária e ecologicamente equilibrada, assumindo uma perspectiva emancipatória de contribuição para consciência crítica e uma *práxis* transformadora, que buscam superar as contradições e alcançar a sustentabilidade planetária.

Segundo Boff (2016, p. 174), o sentido básico da sustentabilidade e “O interesse comum básico é manter as condições para a continuidade da vida e da própria Terra, tida como superorganismo vivo, Gaia³”. Logo, engajada com este compromisso, a educação para a sustentabilidade (EpS) pode, inicialmente, ser definida como um processo educacional voltado à preparação da humanidade para a tomada de decisões que busquem, a curto, médio e longo prazos, o equilíbrio entre a economia, a ecologia e a equidade entre sujeitos/as e grupos populacionais.

Na busca por este equilíbrio, compreendendo as relações entre as diferentes etapas do fenômeno educativo em sua totalidade, a formação de professores/as para a educação básica encontra destaque, pois investir na qualidade da formação destes/as profissionais significa, simultaneamente, investir na qualidade social das gerações humanas atual e vindouras.

³ “Gaia” é um conceito que vê a Terra como um superorganismo vivo, no qual todos os seres e elementos naturais estão interconectados e interdependentes, formando um sistema complexo e autorregulado que sustenta a vida. Esse conceito, que é central na visão ecológica de Boff, é inspirado na hipótese de Gaia proposta pelo cientista James Lovelock (Lovelock, 2009). Segundo Boff, a ideia de Gaia nos lembra que devemos tratar a Terra com respeito e responsabilidade, reconhecendo nossa interdependência com todos os elementos do planeta (Boff, 2016, p. 45-46).

Neste texto de Tese de doutoramento, a formação de professoras/es é entendida como uma das experiências que incide mais objetivamente na qualificação dos processos educacionais e no alcance dos objetivos definidos para a elevação social (Lessard, 2006). Assim, pretender a edificação de uma sociedade sustentável pressupõe pensar a qualificação docente para educar para a sustentabilidade.

Veiga e Viana (2010) entendem que a formação de professores/as deve estar baseada em dois eixos norteadores: nas investigações pautadas nas características do contexto social e em sua relação com a escola básica, devendo resultar em um processo formativo centrado no conceito de formação humana.

Ao encontro disto, Tardif (2002) propõe que a análise deste processo se baseie na origem social dos saberes dos professores/as, indicando que os diversos saberes e o saber-fazer das/dos professoras/es não se originam neles mesmos e nem no seu trabalho cotidiano, mas possuem origem social, ou seja, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (Tardif, 2002, p. 19).

Desta feita, depreende-se tanto destes pressupostos teóricos como os acordos internacionais, consignados pelo Brasil, que a educação para a sustentabilidade é um pilar dos direitos humanos, correlacionado pela formação de professores/as comprometidos/as com uma educação transformadora, fundamental para a promoção da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, constituindo uma abordagem educacional que considera a dimensão social e humanística, na qual as/os professoras/es sejam conscientes de seu papel na transformação social.

Entre os acordos firmados internacionalmente que expressam diretrizes e princípios norteadores para a educação para a sustentabilidade, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015) é um plano de ação global adotado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), no ano de 2015, que estabeleceu um conjunto de metas e objetivos para o desenvolvimento sustentável em escala mundial. O documento aborda uma gama de questões, desde a erradicação da pobreza e da fome até a promoção da igualdade de gênero, a ação climática, a conservação dos recursos naturais e o fortalecimento das instituições globais, no intuito de ser um compromisso coletivo para promover um desenvolvimento que atenda às necessidades presentes, sem comprometer as gerações futuras.

Todavia, apesar da relevância da Agenda 2030, é importante ressaltar que as estruturas de poder e as relações sociais presentes nas instituições multilaterais, como a ONU, refletem e reproduzem as contradições inerentes ao sistema capitalista.

A Organização, enquanto organismo multilateral, é composta por Estados-nação que representam interesses específicos dentro do sistema econômico e político vigente, os quais, frequentemente, estão comprometidos por relações de poder desiguais e pela busca por benefícios econômicos e políticos em detrimento de outros países. Assim, muitas vezes, os ideais de igualdade, paz e cooperação internacional terminam limitados pelas relações de subordinação existentes entre os Estados e pela influência das potências dominantes em buscar “soluções” para os problemas globais, sem questionar as estruturas subjacentes que contribuem para a reprodução das desigualdades e injustiças.

A Agenda 2030 é impulsionada por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, para as quais são sugeridos 241 indicadores de acompanhamento que fornecem diretrizes para a construção de um futuro mais justo, inclusivo e ecologicamente equilibrado para todos/as os/as habitantes do planeta até o ano de 2030. O ODS 4 reporta-se à “Educação de Qualidade” e, dentre as suas metas, destaca-se:

Meta 4.7 - Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (PNUD, 2015).

Conforme Freitas (2019, p. 21), a “Agenda 2030 se encontra em larga medida positivada em nosso sistema” e o Brasil, enquanto seu signatário, reafirmou a necessidade de que as/os professoras/es “[...] estejam preparados para ensinar os conteúdos que integram as questões relativas à sustentabilidade” (Brasil, 2019a, p. 6).

Perfilando com este e outros documentos internacionais consignados pelo Brasil sobre o tema, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), reconheceu que

[...] “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 (Brasil, 2017, p. 8).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação), estabeleceu, no Anexo 13, entre as Competências Gerais Docentes, a Competência 10:

10 - Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019a, p. 13, grifo nosso).

Em adição, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), que acompanha o Parecer CNE/CP nº 04/2024 e propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), indicou, entre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

Art. 5º, XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural (grifo nosso).

A despeito de todas as controvérsias que circunscrevem a política educacional, sobretudo, a partir do ano de 2016, é importante frisar que, frente às indicações normativas para a observância das questões relacionadas à sustentabilidade, a revisão da política educacional brasileira estabeleceu diretrizes que orientam a reestruturação das propostas pedagógicas formativas nas universidades e, nesta direção, foi criado, em 2019, o Programa Residência Pedagógica (PRP), integrando a Política Nacional de Formação de Professores/as, visando a intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior, com a finalidade de “[...] promover a experiência de regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura, em escolas públicas de educação básica, acompanhados pelo professor da escola” (Brasil, 2019b, Portaria nº 259/2019 – Capes/MEC, Art. 3º).

Especialmente em razão da atribuição profissional da docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, etapas escolares em que se faz importante o desenvolvimento de conceitos, princípios e valores que embasem o pensar e o agir sustentáveis enquanto práticas cidadãs, avulta-se a relevância da formação inicial de pedagogos/as, contemplando, entre seus pilares, a integralidade do processo formativo humano e as necessidades planetárias intergeracionais. Logo, é imprescindível que a formação acadêmica seja materializada através de propostas pedagógicas centradas na conscientização e na orientação de mudanças de comportamentos, no desenvolvimento de condições para a tomada de decisões e na participação social ativa, em consonância com a EpS.

Ao tratar da educação para a sustentabilidade, Gadotti (2008b) dá destaque ao currículo oficial e às reestruturações nas políticas e nos sistemas educacionais para impulsionar o compromisso individual e institucionalizado com a sustentabilidade.

Uma vez que o currículo é enfatizado como meio para viabilizar a consecução dos objetivos pretendidos e a qualidade almejada para a educação, é imprescindível que o processo de formação de professores/as esteja comprometido com o projeto social que fomente a “[...] cultura da sustentabilidade” (Kramer, 2004, p. 2). Assim, depreende-se a importância de que o currículo de formação inicial de licenciados/as em pedagogia integre conhecimentos sobre diversidade cultural e humana, questões socioeconômicas e ambientais, entre outras, que contribuam para ajudar a definir referenciais loco-regionais de educação para a sustentabilidade a partir de aspectos que gravitam em torno do fenômeno educativo como ato intencionalmente consciente, socialmente relevante, pertinente, direcionado à promoção da equidade.

Isto posto, é primordial levantar problematizações sobre o currículo de formação das/os professoras/es da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e suas possíveis interfaces com a educação para a sustentabilidade.

Assim, a pesquisa desenvolvida nesta Tese doutoral direcionou-se ao estudo do currículo do curso de licenciatura em Pedagogia, em contexto amazônico, tendo como questão central: Como a educação para a sustentabilidade está apresentada e é desenvolvida no currículo de formação inicial de pedagogos/as?

O estudo orientou-se pelas seguintes questões norteadoras:

- Qual a concepção de EpS na literatura científica e nos documentos oficiais nacionais e internacionais?
- Como a EpS é realizada no subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa (2022 a 2024)?
- Qual a percepção dos/as sujeitos/as da RP/Pedagogia/Ufopa quanto à concepção de EpS e sua relevância no processo formativo?
- Quais as possíveis interseções no currículo de formação de pedagogos/as da Ufopa com a EpS, com vistas à uma educação amazônica de qualidade?

A partir do objetivo geral de Compreender a EpS no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará e suas contribuições à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia, definiu-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções de “educação para a sustentabilidade” na literatura científica e nos documentos oficiais;
- Analisar as concepções dos/as sujeitos/as da Residência Pedagógica sobre a EpS no currículo formativo do curso de Pedagogia da Ufopa;
- Averiguar como a EpS foi desenvolvida no subprojeto de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Ufopa e suas contribuições para o currículo formativo.

Nesta investigação, defende-se a Tese de que a educação para sustentabilidade está imbricada no currículo do curso de Pedagogia, evidenciada na prática pedagógica do subprojeto de Residência Pedagógica, embora o Projeto Pedagógico do Curso não a reporte explicitamente como pilar formativo, não havendo, portanto, intencionalidade pedagógica quanto à sua materialização.

Assim, essa Tese doutoral, suscita ao Curso de Pedagogia da Ufopa a inovação conceitual ao dar forma a um conceito do que seja educar para a sustentabilidade em contexto amazônico e, ao delinear as dimensões para essa educação, direciona para a adoção e disseminação da EpS enquanto princípio norteador da formação profissional de pedagogos e pedagogas.

Além disso, provoca a Universidade a ousar ir além do compromisso com o desenvolvimento sustentável e comprometer-se com a sustentabilidade como metaobjetivo universal, que se assenta no imperativo de assegurar a continuidade da vida na Terra, inclusive, da vida humana.

Desta feita, os conceitos de referência explorados nesta Tese são: desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, educação para o desenvolvimento sustentável, educação para a sustentabilidade, residência pedagógica, epistemologia da *práxis*, currículo formal e currículo real, que serão tratados nas seções correspondentes.

A definição desta investigação e do seu *lócus* foram motivadas por três razões: a primeira de caráter pessoal e profissional, a segunda acadêmico-científica e a terceira reside em sua relevância social.

As vivências da pesquisadora, tanto como estudante da educação básica e superior pública, bem como as atividades profissionais desenvolvidas tanto na educação pública como privada, possibilitaram um forte envolvimento com as atividades de planejamento, coordenação, gestão e avaliação das políticas públicas de educação. Possibilitaram o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e construtivo, a consciência política-cidadã (Paro, 2014), e o fortalecimento de princípios éticos e morais que a acompanham desde então.

Experenciando como as relações de poder do sistema produtivo se estruturam, as

formas de dominação e subordinação a que o/a trabalhador/a é submetido/a no sistema de acumulação flexível do capital conscientizaram-na sobre o que representa exercer a profissão de pedagoga na Amazônia e impulsionaram um sentimento intenso de valorização da educação pública, gratuita e de qualidade como caminho para a emancipação social, marcada por ideais democráticos e humanitários, com vistas à edificação de uma sociedade plenamente inclusiva, justa e igualitária – uma sociedade sustentável (Boff, 2016).

Determinadas ocupações profissionais permitiram-na conhecer boa parte do Estado do Pará e Amapá e sentir o choque profissional e humano ao testemunhar de modo tão intenso a perversidade do sistema com a população menos favorecida, que é submetida às situações de dominação sem vislumbrar possibilidade de outro modo de vida.

As vivências permitiram aprofundar conhecimentos sobre a região Amazônica, suas riquezas e potencialidades, mas também em suas carências e necessidades. Permitiram testemunhar, principalmente, as necessidades de formação que, sobretudo a Região Oeste do Pará apresenta, e vislumbrar possibilidades de desenvolvimento regional por meio da Educação Superior e, de um modo muito especial, pela formação de profissionais-cidadãos/os para atuar na educação básica.

O ingresso da pesquisadora como servidora pública federal, inicialmente, enquanto assistente em administração na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), foi brindado com desafios relacionadas à implantação da Universidade e pela assunção de responsabilidades significativas junto à equipe de gestão institucional, especialmente, no que concerne aos processos de avaliação interna e externa, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (Brasil, 2006).

As experiências profissionais relacionadas à temática da avaliação da educação superior culminaram na defesa da dissertação intitulada “Análise da implantação e do processo inicial da avaliação institucional na Ufopa”, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufopa). Entre as conclusões do estudo, tem-se que a Ufopa concebe a avaliação como instrumento a ser associado ao planejamento e à gestão para a promoção do desenvolvimento institucional. Apontou-se, também, a necessidade da Instituição avançar no fomento da avaliação em sua perspectiva formativa, superando a perspectiva meramente regulatória (Oliveira, 2017).

Em 2018, a pesquisadora iniciou o magistério superior no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, na área de Política Educacional – comum aos demais cursos de formação de professores/as ofertados pela instituição –, o que fomentou novas inquietações, entre elas, o currículo de formação de pedagogos/as com vistas

à educação para a sustentabilidade (EpS).

No exercício de sua função como docente, a pesquisadora desempenhou um papel central na concepção e elaboração dos subprojetos de residência pedagógica do curso de pedagogia, nas edições 2020-2022 e 2022-2024, e a atuação direta nesses processos contribuíram para o desenvolvimento e a implementação de uma abordagem pedagógica para o subprojeto 2022-2024, mais alinhada com os princípios da sustentabilidade.

No que tange ao caráter acadêmico-científico, a política educacional brasileira tem reforçado o imperativo de promover, na formação inicial de professores/as para a educação básica, o desenvolvimento de competências gerais docentes alinhadas com os princípios do desenvolvimento sustentável, reafirmando, ao mesmo tempo, a necessidade de revisão das propostas pedagógicas de formação, especialmente, no que se refere ao currículo de formação profissional. Intenciona-se, portanto, que a realização desta investigação contribua com a construção e o avanço do conhecimento científico ao problematizar sobre, entre outros aspectos, a presença da EpS no currículo de formação de pedagogos/as, bem como o planejamento e a estruturação da discussão teórico-metodológica em torno da EpS neste currículo.

Quanto à relevância social, o estudo proposto pode, potencialmente, constituir-se em um importante instrumento de autoconhecimento institucional para a concretização da Visão de Futuro da Ufopa (Ufopa, 2019) e, em específico, para o curso de Pedagogia, considerando a complexidade da realidade amazônica “[...] na teia de relações entre o ensino e a aprendizagem, no processo de educar e de formar cidadãos na realidade peculiar do lugar” (Neves; Brasileiro, 2020, p. 25).

1.1 O objeto de estudo no campo de conhecimento

Frente aos objetivos e intenções antes expostas, na direção de melhor estruturar o estudo e, a fim de obter uma visão quanto às pesquisas já realizadas sobre o objeto em questão e a fim de identificar tendências, lacunas e áreas de interesse emergentes, realizou-se uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, cujo refinamento adotou como parâmetros a identificação de dissertações e teses publicadas no recorte temporal de 2006 a 2022 nas áreas de conhecimento “Ciências Humanas/Educação”, que se concentraram nas áreas “Educação”, “Formação de professores” e “Currículo”.

Adotou-se o ano de 2006 como marco inicial do recorte temporal em razão da

publicação da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio 2006, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. E, o ano de 2022 foi definido como marco temporal final considerando a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2022 (Brasil, 2022a), que definiu o ano de 2026 como limite para que a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), antes definidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019; bem como pela publicação da Portaria GAB nº 82/2022, que regulamentou o Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); e, ainda pelo início do subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa (RP/Pedagogia/Ufopa), que integra o estudo empírico desta pesquisa.

Apesar dos novos marcos normativos relacionados à política nacional de formação de professores/as publicados no ano de 2024, optou-se por não estender o recorte temporal desta etapa do estudo para além de 2022, de modo a não comprometer a realização da pesquisa em sua globalidade. Outrossim, a etapa de estudo documental abrangeu o ano de 2024.

Para direcionar a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, foram definidos 5 agrupamentos de descritores, quais sejam: 1. “Formação inicial do pedagogo⁴”; 2. “Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade”; 3. “Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade” and “Currículo”; 4. “Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade” and “Currículo” and “Amazônia”; 5. “Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade” and “Currículo” and “Amazônia” and “Residência Pedagógica”. O quadro 1 abaixo apresenta os resultados obtidos:

Quadro 1 – Resultados da busca sobre o objeto de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes

Descritores	Resultados	
	Dissertações	Teses
“Formação inicial do pedagogo”	25	18
“Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade”	0	0
“Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade” and “Currículo”	0	0
“Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade” and “Currículo” and “Amazônia”	0	0
“Formação inicial do pedagogo” and “Educação para a Sustentabilidade” and “Currículo” and “Amazônia” and “Residência Pedagógica”	0	0
TOTAL		43

Fonte: Elaboração própria (2024).

⁴ Optou-se pelo uso do termo “pedagogo” em razão de a maioria dos estudos e pesquisas ainda utilizarem exclusivamente essa nomenclatura para reportar-se a todas as identificações de gênero.

qualitativos para uma compreensão mais ampliada dos objetos de estudos.

Nas produções analisadas, o estudo de caso e o estudo documental foram as metodologias de pesquisa privilegiadas, conforme se observa na tabela 2:

Tabela 2 – Metodologias de pesquisa aplicadas nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as, no recorte temporal de 2006 a 2022

Metodologias	Dissertações	Teses	Total
Estudo de caso	5	3	8
Estudo etnográfico	3	2	5
Pesquisa-ação	3	2	5
Estudo documental	4	3	7
Estudo bibliográfico	3	1	4
Total por tipo de estudo	18	11	29

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Além disso, os estudos etnográficos e a pesquisa-ação foram metodologias bastante utilizadas, especialmente estudar as práticas pedagógicas e os contextos de formação, voltando-se à investigação das dinâmicas formativas em busca da compreensão sobre as interações e os contextos vivenciados na formação inicial. O menor uso do estudo bibliográfico sugere que os/as pesquisadores/as preferiram metodologias que envolvem dados empíricos ou contextuais.

Em relação às técnicas e instrumentos de coleta e produção de dados aplicados nestes estudos, a tabela 3 apresenta os resultados que emergiram das análises:

Tabela 3 – Técnicas/Instrumentos de coleta/produção de dados aplicadas nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as, no recorte temporal de 2006 a 2022

Técnicas/Instrumentos de Coleta/Produção de Dados	Dissertações	Teses	Total
Questionários e surveys	5	3	8
Análises estatísticas	3	2	5
Experimentos e estudos de caso controlados	3	2	5
Entrevistas semiestruturadas	7	5	12
Grupos focais	3	2	5
Observação participante	5	3	8
Outros	2	1	3
Total por tipo de estudo	18	11	29

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2024).

A prevalência de entrevistas semiestruturadas evidencia a valorização das perspectivas individuais e das experiências pessoais no campo da formação de pedagogos/as, reforçando o caráter qualitativo da maioria das produções. Questionários, surveys e observação participante foram, também, bastante utilizados, demonstrando o interesse dos/as pesquisadores/as em capturar tanto os dados observacionais, quanto aqueles advindos de autorrelatos. Ademais, o uso de análises estatísticas mostra que há um equilíbrio na aplicação

de métodos quantitativos e qualitativos nestas pesquisas.

Quanto à organização de análise de dados, os estudos privilegiaram a análise de conteúdo e a triangulação, como se vê na tabela 4:

Tabela 4 – Procedimentos de organização de análise de dados aplicados nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as, no recorte temporal de 2006 a 2022

Procedimentos de Organização de Análise de Dados	Dissertações	Teses	Total
Análise de conteúdo	7	5	12
Triangulação de dados	6	4	10
Outros	5	2	7
Total por tipo de estudo	18	11	29

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2024).

O emprego prioritário da análise de conteúdo enfatiza o interesse em interpretar a materialidade linguística dos dados coletados. Por sua vez, a triangulação possibilita assegurar a validade e a robustez dos resultados, combinando dados de diferentes fontes. A categoria “Outros” indica a aplicação de abordagens complementares à análise de conteúdo e à triangulação.

Em relação aos temas abordados nestas produções sobre a formação inicial de pedagogos/as, aferiu-se a concentração de estudos em torno de nove subtemáticas, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 5 – Temas explorados nas teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as no recorte temporal de 2006 a 2022

Temas	Dissertações	Teses	Total
Tecnologias digitais na formação inicial de pedagogos	5	1	6
Estágio Supervisionado na Formação Inicial de Pedagogos	2	1	3
Programas Específicos para a Formação Inicial de Pedagogos	2	0	1
Narrativas e vivências de formação	1	2	3
Mercantilização da educação	2	1	3
Conhecimentos docentes e currículo	7	3	10
Diversidade e formação inicial	0	1	1
Formação inicial e legislação educacional	1	0	1
Total por tipo de estudo	20	9	29

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2024).

O destaque ao Estágio Supervisionado enfatiza sua importância como um componente curricular fundamental à formação inicial de pedagogos/as, enquanto a atenção

dedicada às Tecnologias Digitais na formação destes/as profissionais reflete a preocupação com a necessidade de prepará-los/as para integrar a tecnologia à educação. Por sua vez, o interesse em programas estruturados que visam a melhorar a qualidade da formação docente também revela a preocupação com a formação profissional na contemporaneidade.

Destaca-se, também, o interesse dos/as pesquisadores/as em compreender tanto as experiências subjetivas e autobiográficas dos/as futuros/as pedagogos/as, os impactos da mercantilização do ensino superior na formação docente e a preocupação com a estruturação e qualidade dos currículos formativos e saberes pedagógicos, reforçando a centralidade dessas questões na formação inicial.

O interesse pelas narrativas e vivências de formação expõe a valorização das experiências subjetivas dos futuros pedagogos/as, explorando como as histórias de vida e os processos autobiográficos contribuem para a constituição da identidade docente, sinalizando a preocupação com a autoformação e com a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Já os trabalhos sobre a mercantilização da educação evidenciam a crítica ao crescente processo de privatização e comercialização da formação docente no Brasil e a assunção da lógica de mercado no ensino superior, especificamente, nos cursos de pedagogia, trazendo reflexões sobre os impactos dos interesses econômicos na formação profissional.

O estudo da diversidade na formação inicial de pedagogos/as traz à tona a busca por inclusão e equidade na formação docente, focando nas questões étnico-raciais e na incorporação de saberes decoloniais e afrocentrados. As pesquisas nesse campo revelaram a importância de reconhecer e valorizar as identidades diversas dos/as pedagogos/as em formação, bem como as práticas que promovam uma educação inclusiva e sensível às diferenças culturais e sociais. E, por fim, o estudo sobre a formação inicial no contexto legal e normativo voltou-se a investigar o impacto das diretrizes legais e dos documentos oficiais na formação de pedagogos/as, explorando o papel regulador da legislação educacional na configuração dos cursos de pedagogia e a necessidade do alinhamento entre estes e as demandas contemporâneas da educação básica. O quadro 2 apresenta os trabalhos vinculados a estas temáticas:

Quadro 2 – Teses e dissertações sobre formação inicial de pedagogos/as no recorte temporal de 2006 a 2022, por área temática

Tecnologias Digitais			
Ano	Natureza	Autor	Título
2013	Dissertação	CASTRO, Andreia de Mello Buss	Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: Ambiência, competências e práticas
2015	Tese	CIBOTTO, Rosefran Adriani Gonçalves	O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: uma experiência na licenciatura em matemática
2016	Dissertação	SILVA, Judith Ferreira da	Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande-MS: Marginalização ou inclusão
2021	Dissertação	KRAVETZ, Rejane Maria Nascimento	Letramento digital na formação inicial do pedagogo: O olhar dos discentes
2022	Dissertação	LOPES, Cléber	Os desafios e demandas dos discentes nos saberes teóricos e tecnológicos do curso de pedagogia EaD na UFPR
2022	Dissertação	CECCHETTI, Edson	As tecnologias digitais e sua integração na formação inicial de pedagogos
Estágio Supervisionado			
2015	Dissertação	SANTOS, Tatiana Fruscalso dos	A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso
2017	Dissertação	ALENCAR, Luana Maria Gomes de	O estágio supervisionado e as aprendizagens docentes na formação inicial em pedagogia
2019	Tese	LAGOEIRO, Aline de Cássia Damasceno	Trilhando os caminhos do início da docência: concepções sobre o percurso formativo no processo de tornar-se professor
Programas específicos de formação			
2013	Dissertação	CASTRO, Andrea de Mello Buss	Formação inicial de pedagogos na modalidade EaD: Ambiência, competências e práticas
2021	Dissertação	SILVA, Moira Riroca da Silva e	Contribuições do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de pedagogos/os
Narrativas e vivências de formação			
2015	Tese	MARTINS, Rosana Maria	Aprendendo a ensinar: as narrativas autobiográficas no processo de vir a ser professora

2017	Dissertação	BARBISAN, Carla	Narrativas: Usos e contribuições às pesquisas sobre formação inicial de pedagogos
2018	Tese	MEDEIROS, Maria Gessi-Leila	Possibilidades de uma educação para a paz na formação inicial de pedagogo: Vivência/experiência no curso de pedagogia da UFPI
Mercantilização da educação			
2015	Tese	SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da	Mercantilização da formação de pedagogos no Brasil
2018	Dissertação	Xavier, Maria Valonia Da Silva	Formação inicial do pedagogo em ies públicas e privadas de fortaleza no contexto de mercantilização do ensino superior
2019	Dissertação	BRETZKE PROBST, Simone Janice	Características do perfil do pedagogo ingressante na rede municipal de Blumenau (2011 a 2016) em suas interfaces com a expansão da educação superior
Conhecimentos docentes e currículo			
2014	Dissertação	RABELO, Francy Sousa	Educação não escolar e saberes docentes na formação do pedagogo: análise de uma experiência no espaço hospitalar
2015	Tese	LIMA, Samantha Dias	Formação inicial de pedagogos: um outro olhar para as infâncias
2015	Dissertação	SILVA, Carolina Barbosa da	A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil
2018	Tese	SILVA, Vantielen da Silva	Modelagem matemática na formação inicial de pedagogos
2021	Dissertação	GIRARDI, Anelise	Discussões sobre o ensino da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Um exercício de ousadia criativa na perspectiva da formação inicial em pedagogia
2021	Dissertação	AGUIAR, sinara narciso de lima	Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: Reflexões sobre o processo de transição escolar e formação inicial de pedagogos(as) na Universidade Federal do Amazonas
2022	Dissertação	OLIVEIRA, Adriana Nogueira de	Conhecimentos do conteúdo e pedagógicos do conteúdo sobre o campo conceitual aditivo elaborados por licenciandos em pedagogia em processo formativo
2022	Dissertação	LEITE, Camila da Costa	Sentidos sobre aprender e ensinar leitura: um olhar para a formação inicial em pedagogia.
2022	Tese	RECHE, Bruna Donato	Contribuições crítico-estéticas do cinema nacional contemporâneo para a formação inicial de pedagogos à luz da pedagogia histórico-crítica: A problematização artística.

2022	Dissertação	SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de	A Africa em nós: saberes ubuntu na formacao inicial docente no curso de Pedagogia (UFMA/ Campus Codó)
Diversidade e formação inicial			
2018	Tese	VIEIRA, Maria Dolores dos Santos	MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISE: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia
Formação inicial e legislação educacional			
2022	Dissertação	ALMEIDA, Pauliane Duarte de	A formação inicial de pedagogos/as e sua atuação no contexto da escola pública do Distrito Federal: Contribuições de documentos oficiais brasileiros

Fonte: Elaboração própria, com dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2024).

A seguir, compila-se os resultados advindos destes estudos, extraídos dos resumos:

Os trabalhos que abordam a integração de tecnologias digitais na formação inicial de pedagogos/as, apresentam, entre seus resultados: a) Os cursos de pedagogia têm incorporado tecnologias digitais para promover o desenvolvimento de competências digitais entre os futuros pedagogos/as, preparando-os/as para utilizar essas ferramentas na prática docente; b) A inclusão de tecnologias digitais tem contribuído para a redução da desigualdade no acesso às informações e recursos educacionais, possibilitando às/aos estudantes oportunidades mais isonômicas de aprender e desenvolver habilidades tecnológicas; c) A integração das tecnologias tem favorecido o aprimoramento das metodologias de ensino, oferecendo novas formas de engajamento e aprendizagem estudantil, como o uso de plataformas on-line, aplicativos educacionais e recursos multimídia; d) A resistência de alguns professores/as e alunos/as a adotar tecnologias digitais, além de questões de infraestrutura e suporte técnico, pode limitar a eficácia dessa integração.

Os trabalhos que trataram sobre o estágio supervisionado na formação inicial de pedagogos/as apresentam como principais resultados: a) O estágio supervisionado é fundamental para a formação dos/as pedagogos/as, já que proporciona experiências diretas no ambiente escolar e na realidade da prática docente; b) O estágio supervisionado possibilita o desenvolvimento de habilidades essenciais, como planejamento de aulas, gestão de sala de aula e aplicação de estratégias pedagógicas, elementos fundamentais para sua atuação futura como professores/as; c) O estágio permite a integração entre teoria e prática, possibilitando que as/os estudantes apliquem conhecimentos adquiridos durante o curso em situações reais de ensino e aprendizagem; d) Há desafios relacionados à adequação dos campos de estágio, como a falta de suporte adequado por parte das escolas e a dificuldade de encontrar estágios

que correspondam às expectativas formativas dos/as alunos/as.

Nos trabalhos que analisaram programas específicos de suplementação da formação inicial de pedagogos/as, destacam-se os seguintes resultados: a) Esses programas permitem um acompanhamento mais próximo e direcionado aos licenciandos/as durante a fase inicial de sua formação profissional; b) Esses programas promovem uma integração mais efetiva entre os/as futuros/as pedagogos/as e as escolas, facilitando a construção de relações de parceria e colaboração com os profissionais da educação e com a comunidade escolar; c) A participação em programas formativos específicos contribui para a melhoria na prática docente, proporcionando melhor compreensão das demandas e desafios da profissão; d) Os programas específicos têm mostrado um impacto positivo na formação dos/as pedagogos/as, ajudando a consolidar conhecimentos teóricos e práticos e a desenvolver maior confiança e competência para atuar na sala de aula.

Dos trabalhos sobre narrativas e vivências de formação, foi possível condensar os seguintes resultados principais: a) As vivências pessoais e profissionais são importantes para a construção da identidade docente e influenciam suas práticas e concepções educacionais; b) As narrativas de formação proporcionam uma rica fonte de reflexão para as/os alunos/as, permitindo aprimorar a compreensão sobre o papel de educador; c) As vivências de formação variam significativamente entre as/os participantes, em razão das diferenças nos contextos de ensino, no acesso a recursos e no apoio institucional, o que afeta a uniformidade da formação inicial.

No que tange aos trabalhos sobre mercantilização da educação, os resultados indicam que: a) A crescente mercantilização dos serviços educacionais tem levado à transformação das instituições de ensino em empresas e a priorização da geração de lucro em detrimento da qualidade pedagógica; b) A lógica mercadológica tem contribuído para aumentar as desigualdades no acesso à educação, com a segmentação do mercado educacional e a criação de barreiras para os/as estudantes socioeconomicamente vulneráveis; c) A busca por lucro compromete a qualidade da educação, uma vez que instituições podem focar em estratégias de *marketing* e atração de alunos em vez de investir em melhorias pedagógicas e infraestrutura; d) Os currículos formativos são moldados para atender às demandas do mercado, em desfavor da formação crítica e holística.

Os trabalhos que investigaram sobre conhecimentos docentes e currículo mostraram que: a) Há uma crescente busca pela formação profissional mais completa e contextualizada, com base em conhecimentos teóricos e práticos; b) Há preocupação em alinhar o currículo às necessidades profissionais docentes; c) Há dissociações entre o currículo

e a complexidade das práticas pedagógicas reais, resultando em distanciamento do que é exigido no cotidiano escolar; d) Se faz necessário um sistema de meta-avaliação curricular que permita ajustes e melhorias contínuas baseadas na experiência prática dos pedagogos/as.

Os resultados do trabalho associado à temática diversidade e formação inicial indicam que: a) A formação inicial tem incorporado cada vez mais temas relacionados à diversidade, visando à preparação para a atuação em contextos educacionais plurais e inclusivos; b) A implementação de práticas inclusivas enfrenta desafios, incluindo a resistência por parte de profissionais e a falta de recursos adequados para atender às diversas necessidades estudantis; c) É crescente o foco no desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da diversidade, como habilidades para trabalhar com diferentes culturas, necessidades especiais e contextos sociais variados.

Por último, o trabalho que explorou a formação inicial no contexto legal e normativo apresentou como resultado: a) As políticas educacionais influenciam diretamente a estrutura e o conteúdo da formação inicial, moldando as competências e conhecimentos que os pedagogos/as devem desenvolver durante o curso; b) A implementação das diretrizes legais traz desafios face à falta de recursos ou suporte adequados, levando a dicotomias entre o currículo real e o que é legalmente instituído; c) A legislação educacional está em constante mudança e requer adaptações contínuas nos currículos formativos para conformá-los ao rol legal e normativo.

Face ao exposto, constatou-se, portanto, que, apesar dos objetos de estudos das 29 dissertações e teses perpassarem a multim dimensionalidade da sustentabilidade, não há abordagem direcionada a investigar a educação para a sustentabilidade no currículo inicial de formação de pedagogos/as para o território amazônico.

Além dos resultados obtidos a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, a revisão de literatura conduzida por Silva e Jesus (2022) examinou as publicações nas bases de dados multidisciplinares de literatura científica: a) Scientific Eletrônica Library Online (SciELO), b) Google Scholar e, c) Education Resources Information Center (Eric), no recorte temporal de 2015 a 2020, a partir das palavras-chave em português: “Educação para a sustentabilidade”; “Formação docente”; “Práticas educativas”, e, na língua inglesa: “Education for sustainability”; “teacher formation”; “Educational practices”, aplicando o conector booleano “and”, além do uso das aspas para direcionar a busca dos termos, com restrição aos títulos, resumos e palavras-chave. O estudo apresentou o seguinte resultado:

Quadro 3 – Quantidade de publicações que correlacionam a temática do estudo – 2015 a 2020, por base de dados

Ano de publicação	BASE DE DADOS		
	SciELO	Eric	Google scholar
2015	2	0	1
2016	2	0	0
2017	1	3	1
2018	1	0	1
2019	2	1	3
2020	0	0	1
Total	8	4	7
	19		

Fonte: Elaboração própria, com dados de Jesus e Silva (2022).

Segundo os autores, dos 19 (dezenove) trabalhos encontrados, apenas 6 (seis) apresentaram relação entre os temas sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável e formação docente ou prática educativa no ensino superior, mas nenhum destes direcionou-se à “[...] formação docente para o curso de Pedagogia voltado à sustentabilidade, que trate de forma interdisciplinar o seu currículo acadêmico em seu projeto político pedagógico” (Silva; Jesus, 2022, p. 398).

Concluiu-se, ante aos dados apresentados, que existem lacunas de investigações voltadas ao currículo de formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade em contexto amazônico. Logo, também se aspira a que a discussão resultante do estudo, em consonância com os valores contextualizados loco-regionalmente, contribua com a reflexão teórico-conceitual que auxilie no aprimoramento da formação de professores/as para educar para a sustentabilidade, neste contexto, subsidiando a proposição de apontamentos que corroborem o aperfeiçoamento destes processos e, à vista disso, da atuação docente na educação básica.

1.2 Procedimentos Investigativos

A pesquisa realizada nesta Tese doutoral teve natureza qualitativa e buscou a compreensão dos aspectos relacionados ao objeto de estudo em sua complexidade, com abordagem histórico-dialética, considerando as categorias totalidade, historicidade, contradição e hegemonia (Marx, 1867).

Assim, procurou-se desenvolver uma compreensão sócio-política da educação como um todo integrado, mostrando como as relações econômicas influenciam as estruturas sociais, culturais, políticas e, sobretudo, educacional. A pesquisa também destaca a natureza

histórica e mutável das relações e estruturas sociais, políticas e econômicas, produtos de processos históricos específicos e sujeitos a mudanças influenciadas pelas lutas de classe e transformações nas forças produtivas. As análises exploraram as contradições e os conflitos inerentes às relações sociais e políticas e suas influências no campo educacional, bem como os interesses da classe dominante em manter o controle e a hegemonia ideológica e cultural através da educação e do currículo, tanto na educação básica quanto na formação de educadores/as.

Isto posto, tem-se como principais referências teóricas autores como Tardiff (2002), Lessard (2006), Gatti (1996; 2010), Pimenta (2002), Boff (2016), Freitas (2019), Gadotti (2008a; 2008b), Barbieri (2020), Sachs (1993; 2008), Grandisoli *et al.* (2020); Dourado, Belizario e Paulino (2015), Germinari e Pedroso (2017), Arroyo (2011), Tomás Tadeu da Silva (1999), Forquin (1996), Apple (1989), Savianni (1994, 2002, 2008a; 2008b; 2011a; 2011b; 2013, 2016; 2019), Silva (2018; 2020), Faria (2018), Giglio (2011), Colares (2023;2022), Vasquez (1967), Sanfelice (2016), Freire (2014), entre outros.

Esleheu-se a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) como *lócus* do estudo por ser o principal centro formador de pedagogos/as, professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental na Região Oeste do Pará e por declarar em sua Visão de Futuro o compromisso em “Ser referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e interdisciplinar para contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de cidadãos” (Ufopa, 2019, p. 19).

A Ufopa aderiu ao Programa Residência Pedagógica no ano de 2020. Na 2ª edição do Programa (2022 a 2024), o subprojeto do Curso de Pedagogia apresentou, entre seus objetivos: “Fomentar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) como estratégia para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” e “Desenvolver e aprimorar técnicas, metodologias e instrumentos de ensino e avaliação da aprendizagem em Ciências da Natureza, em consonância com as diretrizes estabelecidas na BNCC e com vistas a EpS” (Ufopa, 2022a). Nesta edição, o curso de Pedagogia contemplou 45 residentes, 09 preceptores/as (docentes da educação básica) e 04 docentes orientadores/as (docentes da Ufopa), distribuídos em 08 escolas-campo, as quais abrigaram 09 núcleos, cada um com 05 residentes.

No segundo semestre letivo de 2022, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufopa registrava 332 estudantes matriculados/as, dos/as quais 150 cursavam a 2ª metade do curso, requisito para participar da seleção para residentes do Programa Residência

Pedagógica⁵ (PRP). Dentre estes 150, 45 foram selecionados/as e organizados/as em grupos de 05 para o desenvolvimento de atividades como estudantes-residentes (doravante chamados apenas “residentes”), pelo período de 18 meses, nas escolas-campo, 07 vinculadas à rede pública municipal e 01 vinculada à rede pública estadual do Município de Santarém, localizado na Região Oeste do Estado do Pará.

A edição da Residência Pedagógica (RP) iniciada no ano de 2022 na Ufopa⁶ (RP/Pedagogia/Ufopa) foi integrada por 13 docentes orientadores/as, dos quais 04 eram vinculados/as ao curso de Pedagogia, e 36 preceptores/as, que são professores/as da educação básica, dos/as quais 09 estavam vinculados/as à RP/Pedagogia, e 01 realizou suas atividades no Núcleo 04, no qual foi desenvolvido o Grupo de Formação Reflexiva (Silva, 2003) no âmbito deste estudo doutoral.

Assim, a população da pesquisa foi delimitada pelos sujeitos/as que estavam diretamente envolvidos/as na RP/Pedagogia/Ufopa (2022-2024) e é coincidente com a amostra: 01 coordenador/a do curso de Pedagogia/Ufopa; 01 coordenadora institucional da RP/Ufopa; 04 docentes orientadores/as vinculados/as ao curso de Pedagogia (uma delas, a pesquisadora); 09 preceptores/as e 45 residentes.

A definição da amostra pautou-se nos seguintes critérios de inclusão, segundo os/as participantes:

- Coordenador/a institucional do curso de Pedagogia (docente do curso e orientador/a da RP/Pedagogia/Ufopa), pela responsabilidade quanto à gestão do referido curso na instituição *lócus*.
- Coordenadora institucional da Residência Pedagógica da Ufopa (2022-2024), pela responsabilidade quanto à gestão desse Programa na instituição *lócus*.
- Docentes orientadores/as que atuam na RP/Pedagogia/Ufopa (entre as/os quais, a pesquisadora), em função da atuação tanto na função de orientar preceptores/as quanto residentes;
- Preceptores/as da RP/Pedagogia/Ufopa, devido à atribuição quanto à orientação

⁵ Fonte: Sigaa/Ufopa.

⁶ O projeto institucional de Residência Pedagógica da Ufopa (2022-2024) conta com 05 subprojetos habilitados, com as seguintes composições: **Geografia**: 02 docentes orientadores (bolsistas), 06 preceptores (bolsistas) e 36 residentes (30 bolsistas e 06 voluntários); **História**: 02 docentes orientadores (bolsistas), 06 preceptores (bolsistas) e 36 residentes (30 bolsistas e 06 voluntários); **Letras (língua portuguesa)**: 03 docentes orientadores (bolsistas), 09 preceptores/as (bolsistas) e 54 residentes (45 bolsistas e 09 voluntários/as); **Matemática e Física**: 02 docentes orientadores/as (bolsistas), 06 preceptores (bolsistas) e 36 residentes (30 bolsistas e 06 voluntários); **Pedagogia**: 04 docentes orientadores (03 bolsistas e 01 voluntário), 09 preceptores (bolsistas) e 54 residentes (45 bolsistas e 09 voluntários).

às/aos discentes sobre o desenvolvimento da Residência Pedagógica;

- Discentes do curso de Pedagogia que se tornaram residentes no ano de 2022.

Outrossim, foram excluídos da amostra do estudo:

- Todos aqueles/as que não fazem parte da população delimitada neste estudo;
- Sujeitos/as aptos a participar da pesquisa que não assinaram o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – (Apêndices de A a H).

Cabe destacar que a manifestação quanto ao interesse e disponibilidade para a participação foi obrigatória e foi registrada através da assinatura do TCLE, encaminhado à amostra da pesquisa.

No que se refere aos procedimentos e instrumentos de pesquisa, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e empírica, conforme descrição abaixo:

A pesquisa bibliográfica foi realizada com a finalidade de levantar informações sobre o que outros/as pesquisadores/as já publicaram, contribuindo, assim, com o planejamento e a organização da pesquisa, por apresentar (novas) possibilidades de abordagem (Lankshear; Knobel, 2008).

A pesquisa bibliográfica associada à pesquisa na internet – periódicos, revistas e livros digitais (Lankshear; Knobel, 2008) – apoiou-se em autoras/es que compreendem a formação de professores/as e a educação para a sustentabilidade como investimento na formação humana, principalmente, de outras gerações.

Em relação ao estudo documental, foram analisados documentos nacionais, internacionais e documentos estruturantes da instituição *lócus* e do curso em estudo, tais como: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015), Constituição Federal (Brasil, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017); Plano de Desenvolvimento Institucional (Ufopa, 2019); Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Ufopa/Pedagogia, 2015), Projeto de Institucional de Residência Pedagógica da Ufopa, com atenção especial ao subprojeto do curso de Pedagogia, e outros identificados com potencial para contribuir com os objetivos do estudo.

Além disso, foram analisados documentos específicos pertinentes às atividades desenvolvidas no núcleo 04 de RP/Pedagogia/Ufopa, tais como: os planos de trabalho, relatórios de atividades e avaliações dos módulos desenvolvidos.

Conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 55), “Na pesquisa baseada em documentos, os dados a serem coletados, organizados e analisados [...] já existem nos

documentos disponíveis”. Logo, nesta etapa, a atenção foi direcionada à busca dos significados e ideologias construídos, nos *corpus* dos textos documentais, às orientações e/ou normatizações institucionalizadas sobre o objeto e, eventualmente, a explicar posturas e condutas pedagógicas identificadas no *lócus* do estudo.

Os dados escritos coletados em documentos foram validados pela avaliação de afirmativas importantes constantes nos *corpus* (Lankshear; Knobel, 2008). O recorte temporal estabelecido inicia em 1988 e encerra em 2024. O marco inicial foi determinado em referência à Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1998), e o marco final, em maio de 2024, por referência à publicação do Parecer CNE/CP nº 04/2024 e da Resolução CNE/CP nº 04/2024, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), bem como o encerramento das atividades do Programa Residência Pedagógica – Edição 2022-2024.

Estas duas primeiras etapas da pesquisa intencionaram, sobretudo, identificar as concepções de educação para a sustentabilidade na literatura científica e nos documentos oficiais, a serem apresentadas e analisadas mais à frente.

Por sua vez, a pesquisa empírica foi realizada com a finalidade de compreender os aspectos subjetivos e complexos do objeto estudado, visando a alcançar uma percepção mais profunda e detalhada, em especial, quanto às concepções dos/as sujeitos/as da Residência Pedagógica sobre a EpS no currículo formativo do curso de Pedagogia da Ufopa e, sobre como a EpS, foi desenvolvida no subprojeto de RP/Pedagogia/Ufopa, assim como suas contribuições para o currículo formativo.

Nesta direção, a pesquisa empírica contemplou as seguintes etapas:

Etapa 1: Aos/às 45 residentes da RP/Pedagogia/Ufopa; às/aos 09 preceptoras/es e às/aos 04 docentes orientadores/as foi aplicado um questionário semiestruturado por meio virtual (Apêndices K, L e M), observando as orientações contidas no Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, com a finalidade de diagnose sobre suas percepções acerca da temática educação para a sustentabilidade (EpS), no âmbito do curso de graduação, buscando alcançar uma compreensão mais ampla sobre a formação de pedagogas/os na Ufopa, no que tange a esta temática.

Conforme Lankshear e Knobel (2008, p. 41), os questionários são úteis para “[...] identificar tendências ou preferências em um grande número de pessoas” e, com a aplicação do instrumento, pretendeu-se que as informações geradas auxiliassem no alcance dos objetivos do

estudo. Os questionários ficaram disponíveis para respostas por 15 dias.

Etapla 2: Foi realizada entrevista semiestruturada com a coordenação do Curso de Pedagogia (Apêndice O), enquanto gestão do curso. Intencionou-se, também, a realização de entrevista semiestruturada com a coordenação institucional do Programa Residência Pedagógica na Ufopa (Apêndice N), no entanto, não houve disponibilidade da coordenadora para a participação no estudo.

A entrevista possibilita um espaço de diálogo entre o/a pesquisador/a e o/a sujeito/a que relata, permitindo “[...] construir um texto rico em narratividade, descrições e reflexões” (Fernandes, 2005, p. 159). A entrevista foi gravada em áudio e transcrita após sua realização, com o apoio do *software* “ReShape⁷”. A transcrição e áudio foram retornados ao entrevistado para a validação dos dados produzidos.

Etapla 3: Foi constituído o Grupo de Formação Reflexiva (GFR) (Silva, 2003) junto ao Núcleo 04 de RP/Pedagogia/Ufopa, ação que caracterizou esta etapa da pesquisa como um estudo de caso de corte etnográfico (Apêndice P). Conforme Silva (2003), o GFR é “[...] um espaço/tempo de trabalho coletivo, intencionalmente organizado, no qual se dá a análise reflexiva de práticas educativas e a produção de conhecimentos, por meio de trocas entre pares e do diálogo com os saberes científicos” (Silva, 2003, p. 11).

O GFR foi formado por 05 residentes, 01 preceptora, 02 docentes orientadoras (uma delas, a pesquisadora). Foram realizados quatro encontros formativos, mediados pela pesquisadora, no período de setembro de 2023 a fevereiro de 2024 (19/10/2023; 09/11/2023, 06/02/2024; 11/02/2024). Nos encontros, as participantes foram incentivadas a refletirem sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo e a relação destas com a EpS e o currículo formativo do curso de Pedagogia.

Na apresentação dos dados, os/as participantes do estudo estão identificados da seguinte maneira:

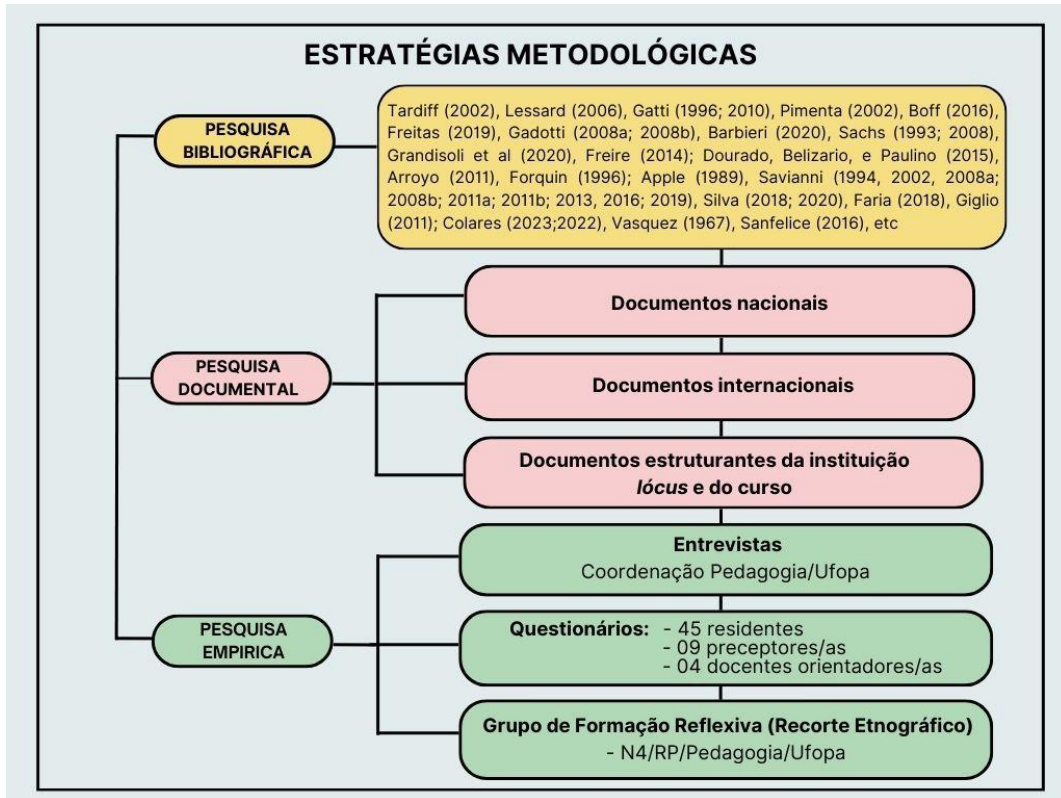
RES_QUESTION*; PRECEP_QUESTION*; D.O_QUESTION*: Residentes, preceptoras e docentes orientadores/as que responderam ao questionário virtual, respectivamente;

RES_GFR_*; PRECP_GFR_*; D.O_GFR: Residentes, preceptora e docente orientadora que participaram do Grupo de Formação Reflexiva, respectivamente.

⁷ ReShape é um software de transcrição e análise qualitativa de dados que utiliza algoritmos avançados de reconhecimento de voz para gerar transcrições. Neste estudo, foi utilizada a versão ReShape 3.2 do software.

A imagem 2 sintetiza a associação metodológica adotada no estudo:

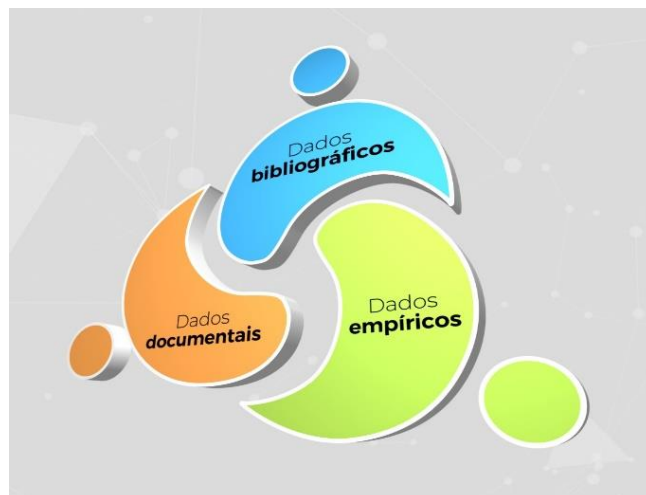
Imagem 2 – Síntese dos procedimentos metodológicos



Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados bibliográficos e documentais foram analisados juntamente com aqueles provenientes das entrevistas, do GFR e dos questionários a partir da triangulação metodológica e triangulação de dados (Stake, 2007), conforme demonstra a imagem abaixo:

Imagem 3 – Triangulação metodológica e de dados



Fonte: Elaboração própria (2023).

Além disso, previamente foram definidos eixos de análise com a finalidade de direcionar a realização das discussões, em alinhamento com os objetivos e problematização do estudo. São eles:

Eixo A – Concepção de EpS: refere-se às concepções de EpS presentes nas referências bibliográficas, nos documentos oficiais e diretrizes legais e normativas, de caráter internacional, nacional e institucional, bem como as percepções dos/as sujeitos/as da RP/Pedagogia/Ufopa sobre a concepção de EpS.

Eixo B – Currículo e EpS na formação de pedagogos/as na Ufopa: Concentrou-se em compreender como a EpS é apresentada no currículo oficial do curso de pedagogia da Ufopa e de que maneira a formação de pedagogos/os contempla os princípios, conceitos e práticas relacionadas à EpS.

Eixo C – EpS na RP do Curso de Pedagogia da Ufopa (2022 a 2024): concentrou-se no estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas no Núcleo 4 de RP/Pedagogia/Ufopa, para compreender como a EpS foi incorporada e aplicada na formação docente. Para isso, foram analisadas as experiências vivenciadas pelas residentes, observando como os princípios da EpS foram integrados a elas, as estratégias utilizadas para promover a conscientização e a prática da EpS na escola-campo e a forma como a EpS foi refletida e avaliada nas atividades desenvolvidas. Por meio desse eixo, buscou-se evidenciar o desenvolvimento da EpS na formação dos/as futuros profissionais, resultante e integrante do currículo formativo.

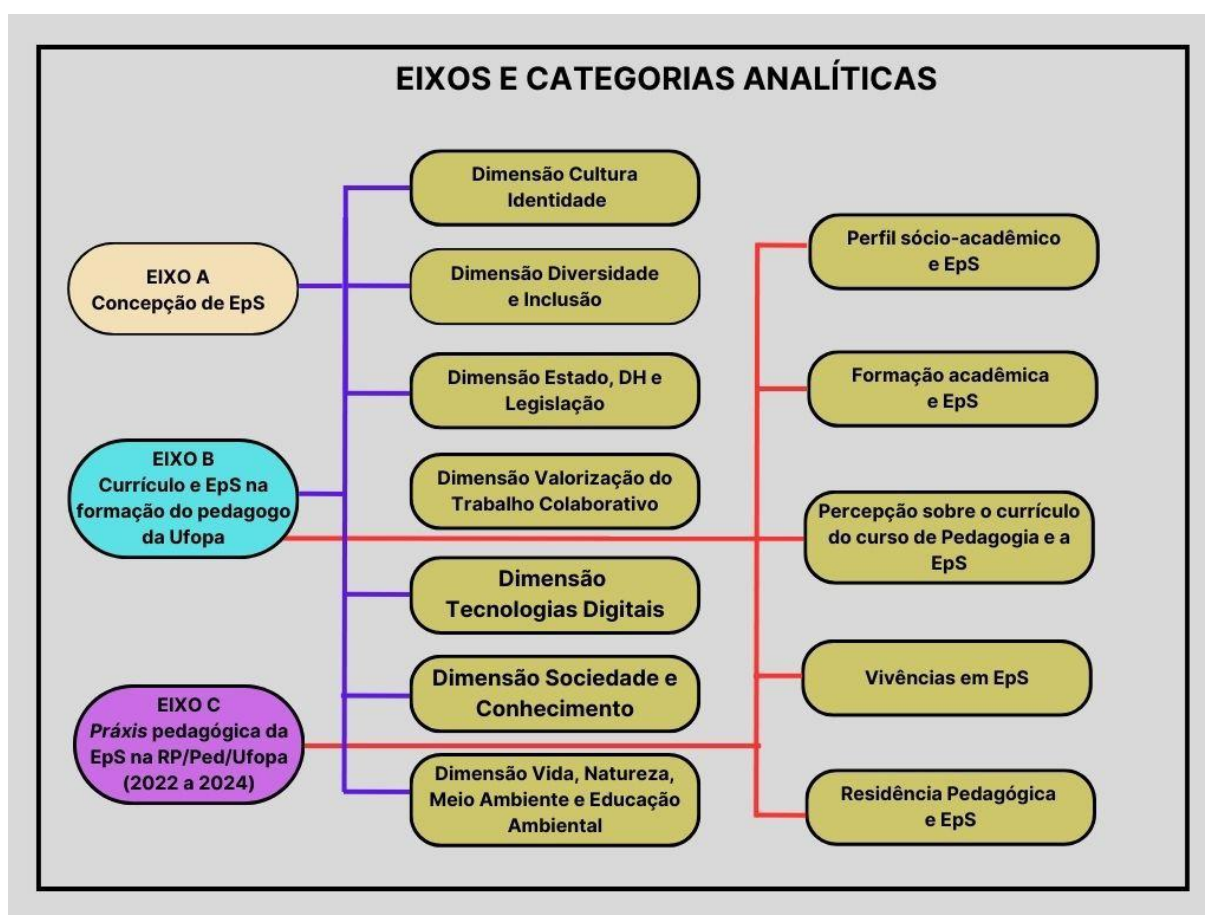
Assim, o Eixo A buscou entender as concepções de EpS nas literaturas e diretrizes, essencial para contextualizar teoricamente a pesquisa, além das percepções dos/as sujeitos/as da pesquisa. O Eixo B focou na integração da EpS no currículo formal do curso, enquanto o Eixo C analisou o desenvolvimento da EpS na Residência Pedagógica, fundamental para analisar a prática docente e a formação dos/as futuros/as pedagogos/as.

Além da triangulação metodológica e de dados (Stake, 2007), optou-se, também, pelos pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011) para orientar a análise dos dados, por sua adequação para explorar e interpretar profundamente os dados documentais e os dados escritos provenientes da aplicação dos questionários, da transcrição da entrevista aplicada ao coordenador do curso de Pedagogia/Ufopa, bem como da transcrição das verbalizações dos/as participantes dos encontros do Grupo de Formação Reflexiva (GFR), a fim de identificar padrões, categorias e significados subjacentes às respostas dos/as sujeitos/as e ao PPC/Pedagogia/Ufopa, explorando a materialidade linguística através das condições empíricas dos textos, com o propósito de estabelecer as categorias para sua interpretação.

Destarte, a análise dos dados relacionados aos Eixos B e C pautou-se nas seguintes unidades de registros: Perfil social e acadêmico dos/as sujeitos/as da pesquisa; Formação acadêmica e EpS; Percepção sobre o currículo do curso de pedagogia e a EpS; Vivências em EpS; Residência pedagógica e EpS.

Essa estrutura metodológica favoreceu a análise das concepções, currículos e práticas relacionadas à EpS, garantindo uma visão holística e fundamentada da temática, conforme representado na imagem 4:

Imagem 4 – Eixos e categorias analíticas do estudo



Fonte: Elaboração própria (2023).

Conforme Bardin (2011), a análise de conteúdo é “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 42). Assim, sendo, nesta etapa do estudo, observou-se três passos sequenciais, quais sejam:

1. Iniciou-se com a **pré-análise** dos dados escritos no PPC do curso e nas transcrições dos dados verbais advindos do GFR e da entrevista, além das respostas aos questionários, a fim de organizá-los em consonância com os objetivos da pesquisa e para reconhecer indicadores que fundamentassem as interpretações.

2. Em seguida, fez-se a **exploração dos dados**. O estudo profundo e exaustivo resultou na codificação dos dados em unidades de registro.

3. Por fim, fez-se o **tratamento dos resultados e interpretação**, com a categorização dos dados, classificando os elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, e posterior reagrupamento, em função de características comuns.

O quadro 4 sintetiza os passos seguidos, com base nos pressupostos da análise de conteúdo, conforme a fonte dos dados:

Quadro 4 – Síntese da análise de conteúdo realizada

Fonte de dados	Exploração dos dados - Codificação/Unidades de registro	Tratamento e interpretação – Categorização
PPC/Pedagogia/Ufopa	a) Nome da disciplina; b) Texto da ementa da disciplina.	a) Vida, natureza e meio ambiente; b) Estado, Direitos Humanos e legislação; c) Sociedade e conhecimento; d) Cultura e identidade; e) Diversidade e inclusão; f) Tecnologias Digitais; g) Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo
Entrevista – Coordenação do Curso Pedagogia/Ufopa	a) Perfil social e acadêmico e EpS; b) Atuação profissional; Formação acadêmica e EpS; c) A RP como integrante da Política Nacional de formação de Professores; d) Gestão da RP/Ufopa; e) Percepção sobre o currículo do curso de pedagogia e a EpS; Vivências em EpS; f) RP e EpS; g) Considerações e sugestões.	a) Gestão da RP na Ufopa; b) Gestão da RP/Pedagogia/Ufopa; c) Conceito de EpS; d) Conceito de EpS na Amazônia; e) EpS e formação de pedagogos/as na Amazônia; f) Aprimoramento da formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia.
Grupo de Formação Reflexiva (GFR)	a) Concepções dos participantes sobre EpS e sua relação com o currículo formativo de pedagogos/as; b) Desenvolvimento da EpS no subprojeto de RP/Pedagogia/Ufopa e suas contribuições para o currículo formativo de pedagogos/as;	a) Concepções dos/as sujeitos/as da RP/Pedagogia/Ufopa sobre EpS e a formação de pedagogos/as em contexto amazônico; b) Conceito de EpS na óptica dos sujeitos/as RP/Pedagogia/Ufopa; c) Conceito de EpS na Amazônia na óptica dos sujeitos/as

	c) Interseções entre EpS e o currículo de formação inicial de pedagogos/as na Ufopa; d) Contribuições e apontamentos para a formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia.	RP/Pedagogia/Ufopa; d) EpS e formação de pedagogos/as na Amazônia; e) Aprimoramento da formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia.
Questionários	a) Perfil social, acadêmico e a EpS; b) Atuação/experiência profissional; c) Percepção sobre EpS e a formação de pedagogos/as; d) Percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a EpS; e) Vivências em EpS; f) A RP e EpS; g) Considerações e sugestões.	a) Perfil social e acadêmico dos/as sujeitos/as envolvidos/as na RP/Pedagogia/Ufopa; b) concepções dos/as sujeitos/as da RP/Pedagogia/Ufopa sobre EpS e a formação de pedagogos/as em contexto amazônico; c) Conceito de EpS na óptica dos sujeitos/as RP/Pedagogia/Ufopa; d) Conceito de EpS na Amazônia na óptica dos sujeitos/as RP/Pedagogia/Ufopa; e) EpS e formação de pedagogos/as na Amazônia; f) Contribuições para o aprimoramento da formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia.

Fonte: Elaboração própria (2024).

A seção 4 registra os achados da pesquisa documental, enquanto as seções 5 e 6 sistematizam os resultados da pesquisa empírica, conforme a codificação e a categorização, registrando as significações identificadas.

Faz-se salutar fazer constar que a pesquisa foi materializada observando rigorosamente os aspectos éticos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 – Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012a). Assim sendo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará, através da Plataforma Brasil, obtendo a aprovação sem ressalvas (Parecer nº 6.082.363 – CEP/Ufopa).

A pesquisadora responsabilizou-se em salvaguardar os dados da pesquisa, sendo assegurado aos/às participantes acesso às informações pertinentes ao estudo em todas as fases, conforme seu interesse, por livre acesso à pesquisadora para elucidação de dúvidas. Os resultados finais serão disponibilizados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Oeste do Pará (BDTD/Ufopa), cumpridos os procedimentos precedentes.

Foram previstos, no Quadro 5, os riscos para a participação dos/as sujeitos/as e modos para reduzi-los:

Quadro 5 – Riscos para a participação dos sujeitos e modos para reduzi-los

RISCOS	MODOS PARA REDUZI-LOS
Perda de dados coletados por meio virtual	Criação de e-mail para armazenamento dos dados, com uso de senha somente pela pesquisadora responsável, uma vez que as informações foram coletadas com uso de plataforma “nuvem” eletrônica (ambiente virtual).
Limitações para assegurar a total confidencialidade	Uma vez terminada a coleta de dados, será realizado o <i>download</i> dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual “nuvem”.
Riscos de constrangimento na realização de entrevistas e Grupo de Formação Reflexiva	A entrevista foi realizada em espaço reservado para que o entrevistado estivesse à vontade e onde foram elucidados os princípios éticos da pesquisa, inclusive, sobre a segurança no tratamento dos dados e o anonimato das/os participantes. Os mesmos cuidados foram tomados em relação ao desenvolvimento do Grupo de Formação Reflexiva (GFR).
Riscos relativos ao novo Coronavírus	Foram tomadas medidas de biossegurança durante a realização da entrevista e GFR.

Fonte: Elaboração própria (2023).

As estratégias delineadas no quadro não são apenas medidas técnicas, mas também refletem a compreensão teórica sobre a ética e a responsabilidade na pesquisa, evidenciando a interdependência entre o pensar e o fazer, conforme discutido por Ghedin (2009). Segundo o autor,

Por mais que nós façamos uma distinção, uma separação entre teoria e prática, na ação humana esta separação é ilusória. [...] O que fazemos está sempre orientado por idéias. Tudo o que fazemos orienta-se por teorias que acabam fundamentando nossas ações práticas (Ghedin, 2009, p. 2).

Desta forma, acredita-se que os benefícios da pesquisa superaram os riscos, e espera-se promover o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, visando à construção de uma sociedade mais democrática, mais justa, igualitária e inclusiva – uma sociedade sustentável, visto que “a ação, de um certo modo, é consequência de um modo de pensar (de teorizar) que é consequência simultânea do modo de agir” (Ghedin, 2009, p. 4). Espera-se que as instituições formadoras possam encontrar, nos resultados deste estudo, subsídios para construir suas propostas pedagógicas em atenção às demandas sociais coexistentes, no que se refere à educação para a sustentabilidade.

1.3 Organização do texto de Tese

Com a finalidade de atender os objetivos da investigação, este texto de Tese doutoral está organizado em sete seções:

Esta seção introdutória, que contém as reflexões iniciais, o marco situacional da problemática de pesquisa, bem como as justificativas e razões que impulsionaram sua realização. Além disso, tem a finalidade de apresentar os procedimentos teórico-metodológicos que possibilitaram a investigação, bem como a definição dos/as sujeitos/as do estudo, os instrumentos e procedimentos para análise dos dados produzidos.

A segunda seção trata sobre “A educação para a sustentabilidade e a formação de pedagogos/as”. A partir dos encontros e desencontros conceituais entre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, explorou-se as interfaes entre educação e sustentabilidade. Nesta conjuntura, o papel dos/as licenciados/as em pedagogia foi destacado, por serem os/as principais responsáveis pela docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

A terceira seção trata sobre a política educacional brasileira, pós-1990, com ênfase no currículo da pedagogia. Pôs-se em foco a proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de pedagogos/as, com medidas ultraliberais, implementadas a partir do ano de 2016. Também se abordou a interseccionalidade entre a educação para a sustentabilidade e a educação para os direitos humanos na formação de pedagogos/as e enfatizou-se a necessidade de repensar as políticas educacionais, valorizando uma formação crítica e comprometida com a sustentabilidade enquanto direito fundamental ao futuro, com a finalidade de preparar os/as profissionais para contribuir para uma sociedade justa e sustentável.

Convém registrar que a segunda e terceira seções foram constituídas com base em estudos conduzidos e publicados durante o curso de doutorado em Educação na Amazônia, com coautoria da ex-orientadora do estudo (Oliveira; Brasileiro, 2021; Oliveira; Brasileiro, 2022)⁸. Os textos foram atualizados para refletir as dinâmicas atuais do campo educacional brasileiro, garantindo a incorporação do conhecimento mais hordieno e a globalidade necessária ao texto

⁸ As seções foram escritas com base no modelo convencionalmente denominado de “escandinavo” que consiste em uma sequência de artigos publicados ou prontos para publicação e completados por uma conclusão (Abdolmalaki; Tan; Abdullah, 2019; Nassi-Calò, 2020). As publicações estão disponíveis em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/24ae48d8559fdf59bdc15a6e92dc5e8e.pdf> e <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352>.

de Tese.

A quarta seção explora a institucionalização do compromisso com o desenvolvimento sustentável na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), apresenta o curso de licenciatura em pedagogia e sistematiza as sete dimensões da educação para a sustentabilidade e seus aspectos fundamentais identificadas pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) no currículo oficial do curso, fundamentando a assertividade do primeiro período da Tese defendida: a EpS está imbricada neste currículo.

A quinta seção apresenta o Programa Residência Pedagógica como elemento da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, analisando as convergências e divergências relacionadas ao currículo formativo de professores/as na óptica do Estado e das organizações acadêmico-científicas do campo educacional.

A seção também apresenta, a partir da análise documental, a Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa, destacando a educação para a sustentabilidade em sua concepção. Além disso, também decorrente da análise documental, a seção apresenta o núcleo 04 de Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa, cujas atividades foram desenvolvidas na escola-campo Professora Rosineide Fonseca, da rede pública municipal de educação do município de Santarém, Estado do Pará, e discute a relevância da residência pedagógica nesse contexto, como um espaço-tempo acadêmico para promover a EpS por meio de práticas pedagógicas inovadoras.

Na sexta seção, constam os resultados gerados pela pesquisa empírica acerca das concepções dos/as sujeitos/as da Residência Pedagógica da Pedagogia da Ufopa sobre a educação para a sustentabilidade (EpS), EpS na Amazônia, sobre como a EpS foi desenvolvida no subprojeto de RP/Pedagogia/Ufopa e suas contribuições para o currículo formativo. Além disso, a seção registra as concepções dos/as sujeitos/as da pesquisa sobre as condições fundamentais para a promoção da EpS na formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia.

As seções 5 e 6 asseguram a confirmação do segundo período da Tese defendida: a educação para a sustentabilidade foi evidenciada na prática pedagógica do subprojeto de residência pedagógica do curso em voga.

Por fim, a sétima seção registra as considerações finais, sintetiza os principais resultados do estudo, tendo em vista os objetivos delineados, e indica as possibilidades de desdobramentos.

Com a realização desta investigação, pretendeu-se contribuir, por meio da discussão teórico-conceitual, com a identificação de dimensões, aspectos e fatores fundamentais à

formação de pedagogas/as para a educar para a sustentabilidade na Amazônia. A fim de demonstrar os resultados alcançados. A seguir, inicia-se a discussão conceitual sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade e, posteriormente, trata-se sobre as interfaces entre educação e sustentabilidade e sobre a EpS e a formação de Pedagogos/as.

2 A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS

Partindo da discussão conceitual sobre desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, esta seção apresenta reflexões sobre a educação para a sustentabilidade (EpS), destacando a necessidade de incorporar valores e princípios sustentáveis no currículo formativo, reconhecendo que essa integração implica mudanças nos sistemas educacionais, para a formação de profissionais aptos/as ao enfrentamento dos desafios da sustentabilidade. Enfatiza-se a formação de licenciados/as em pedagogia, em razão do papel fundamental na docência da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 Desenvolvimento sustentável e sustentabilidade: encontros e desencontros conceituais

A análise crítica da economia capitalista e das transformações mundiais no último século revela uma dualidade inerente ao seu funcionamento que coloca em evidência a complexidade e os desafios intrínsecos ao sistema, cujo *modus operandi* prioriza o crescimento econômico em detrimento do bem-estar humano e ambiental. Se, por um lado, a inovação, o progresso tecnológico e o desenvolvimento econômico são impulsionados, em contrapartida, a busca incessante pelo lucro e pela maximização dos ganhos gera extremidades negativas, como desigualdade de renda, exclusão social, degradação ambiental e esgotamento de recursos naturais. Conforme Sachs, “a economia capitalista é louvada por sua inigualável eficiência na produção de *bens* (riquezas), porém ela também se sobressai por sua capacidade de produzir *males sociais* e ambientais (2008, p. 41, grifos do autor).

A exemplo das mazelas do sistema capitalista, no âmbito socioeconômico, desigualdades e injustiças sociais, pobreza, exclusão e falta de acesso a serviços básicos, como saúde, educação e moradia são obstáculos significativos para a edificação do bem-viver na terra para a grande maioria da população.

A população marginalizada e economicamente desfavorecida é, comumente, mais afetada pelos impactos negativos do “desenvolvimento”, como a poluição, a degradação dos ecossistemas e as mudanças climáticas. Além disso, a falta de acesso a recursos básicos e oportunidades de desenvolvimento limita a capacidade de adaptação e de recuperação de eventos adversos, como desastres naturais e crises econômicas (Barbieri, 2020).

Estes aspectos também contribuem para a perpetuação do ciclo de pobreza e exclusão, dificultando o acesso à educação de qualidade, emprego digno e participação política,

o que corrobora para uma divisão social cada vez maior. Sanchs (2008, p. 37) explica que:

Vivemos em um mundo crescentemente fragmentado, a despeito de toda a fala sobre a globalização. E mais, as nossas economias se caracterizam por um alto grau de desperdício. De toda as formas de desperdício, a pior de todas é aquela que destrói vidas humanas por meio do déficit de oportunidades de trabalho decente.

Num círculo vicioso, os problemas econômicos enfraquecem os investimentos em projetos que mobilizem recursos e esforços para a transição para uma economia verde⁹ e inclusiva. Além disso, crises financeiras resultam em retrocessos significativos em termos de progresso social e ambiental, aumentando a vulnerabilidade das populações marginalizadas e exacerbando as desigualdades existentes.

Da mesma forma, o desemprego em massa entre adultos e o trabalho infantil (Sachs, 2008) não apenas prejudicam o bem-estar econômico das pessoas, mas também levam a tensões sociais e políticas. A falta de oportunidades econômicas para certos grupos populacionais perpetua o ciclo de pobreza e exclusão, alienando a participação plena na sociedade. Todavia, Barbieri elucida que

[...] a pobreza e os padrões de consumo perdulário não podem ser colocados no mesmo plano como ameaça ao meio ambiente, como afirma a Declaração [de Nairóbi]. Um documento elaborado posteriormente afirma que, embora a pobreza gere certos tipos de pressão ambiental, as principais causas da deterioração ininterrupta do meio ambiente mundial são os padrões insustentáveis e consumo e produção, especialmente nos países industrializados. E recomenda que as políticas para conservação e proteção dos recursos naturais levem em conta as populações pobres que dependem deles para sobreviverem, caso contrário, elas podem impactar negativamente tanto o combate à pobreza quanto à conservação e proteção do meio ambiente (Barbieri, 2020, p. 32).

Citando Joan Robins (s.d.), Sachs indica que as pessoas são vítimas do desenvolvimento desigual, pois “[...] elas são pobres demais para se darem o luxo de não trabalhar. Ao mesmo tempo, quando desempregadas, descubrem que pior que ser explorado é não ser se quer explorado” (Sachs, 2008, p. 38). Boff (2016) congraga com este entendimento e elucida que, no atual sistema econômico-financeiro, “surgiu uma nova classe de gente: os desempregados estruturais e os precarizados, quer dizer, aqueles que se obrigam a executar trabalhos precários e com baixos salários” (Boff, 2016, p. 20).

A distribuição desigual dos benefícios do desenvolvimento econômico, resultante da disparidade de renda e da concentração excessiva de riqueza nas mãos de poucos indivíduos

⁹ “Economia verde” foi definida no *Green Economy Report* (GER) (PNUD, 2011) como “aquela que resulta em melhoria do bem-estar humano e da equidade social, enquanto reduz significativamente os riscos e escassez ecológica” (*apud* Barbieri, 2020, p. 121).

e empresas acentuou as divisões e injustiças sociais. Além disso, a disparidade de renda está frequentemente associada a padrões insustentáveis de consumo, que exacerbam a pressão sobre os recursos naturais e contribuem para a degradação ambiental.

Marques (2018) argumenta que a equação “[...] mais excedente = mais segurança” se converteu em “mais excedente = menos segurança”, visto que “[...] as crises ambientais dos nossos dias, desencadeadas justamente pelo êxito das sociedades industriais em multiplicar incessantemente o excedente, não apenas impõem novas formas de escassez, mas sobretudo geram ameaças sistêmicas à nossa segurança” (Marques, 2018, p. 32). Dito de outra forma, a preocupação com os excedentes econômicos afetam e ameaçam a continuidade da vida na Terra, inclusive da vida humana.

A este respeito, Barbieri (2020, p. 124) salienta que:

A promoção de modalidades de produção e consumo sustentáveis está prevista desde o início do movimento do desenvolvimento sustentável. Segundo um dos princípios da Declaração do Rio 1992, a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável e uma qualidade de vida mais elevada para todos, os estados devem reduzir e eliminar os padrões insustentáveis de produção e consumo e promover políticas demográficas adequadas.

A Agenda 21 reconheceu que a “[...] pobreza e a degradação do meio ambiente estão diretamente relacionadas” e que “as principais causas da deterioração ininterrupta do meio ambiente mundial são os padrões insustentáveis de consumo e produção, especialmente nos países industrializados” (*apud* Barbieri, 2020, p. 124). Barbieri sentencia:

[...] reduzir ao máximo todo tipo de desperdício na exploração e no uso dos recursos é uma providência necessária e urgente e que depende das práticas produtivas e dos hábitos de consumo da população em geral, excluídos os que vivem na pobreza, pois pobreza significa subconsumo forçado, algo intolerável que deve ser eliminado como uma das tarefas mais urgentes da humanidade (*idem*, p. 48).

Deve-se destacar, com contundência, que, no campo ambiental, as mudanças climáticas, a diminuição e extinção da biodiversidade, a degradação dos ecossistemas e a escassez de recursos naturais, resultantes do modelo produtivo centrado na acumulação do capital, ameaçam não apenas a saúde dos ecossistemas do nosso planeta, mas também a sobrevivência de inúmeras espécies, incluindo a humana. A crescente pressão sobre os recursos naturais, associada às práticas insustentáveis de produção e consumo, agrava ainda mais esses desafios, tornando questionável até mesmo a possibilidade de continuidade da vida humana na Terra. Boff (2016, p. 23) afirma que:

Devido a intemperante e irresponsável intervenção humana nos processos naturais, ocorrida nos últimos três séculos, inauguramos uma nova era geológica, chamada Antropoceno, que sucede a do Holoceno. O Antropoceno se caracteriza pela capacidade de destruição do ser humano, acelerando o desaparecimento natural das espécies.

Trajber (2015) contribui para a elucidação sobre as complexidades das penalizações sofridas pela humanidade e pelo planeta Terra derivadas do modo de produção, pautado na acumulação de capital, explicando que:

Em outras palavras, os impactos se entrecruzam e potencializam outras problemáticas, como as crises econômicas, o agravamento das desigualdades sociais, o superconsumo para uns e a precariedade para a maioria como diz o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Rio-92). Há um maior aprofundamento das desigualdades e vulnerabilidades socioambientais, exigindo mais justiça social, justiça ambiental e, agora, justiça climática (Milanez; Fonseca, 2011) para aqueles que menos contribuíram para o atual estado do clima e que serão exatamente os que mais sofrerão as consequências se nada for feito (Trajber, 2015, p. 9).

Marques (2018) teoriza sobre a incompatibilidade do capitalismo em suas características hordienas e qualquer sociedade ambientalmente sustentável, bem como sobre a necessidade de redefinir o sentido e a causa final da atividade econômica, enfatizando a diminuição das desigualdades sociais e o controle democrático dos investimentos estratégicos. Para o autor, isto significa “[...] desglobalizar a economia e colocá-la a serviço da diminuição dos impactos ambientais” (Marques, 2018, p. 18).

Há consenso, portanto, que modelos econômicos baseados no crescimento ilimitado e na exploração desenfreada dos recursos naturais têm contribuído significativamente para a degradação ambiental e social por priorizarem o lucro e o crescimento econômico a partir da superexploração dos recursos naturais, da poluição ambiental e da degradação dos ecossistemas, justificando a preocupação, sobretudo, de movimentos sociais com a temática, inicialmente, com foco no aspecto ambiental.

Nestas circunstâncias, Barbieri (2020) afirma que a disseminação das ideias sobre desenvolvimento sustentável foi influenciada por diversos eventos de caráter internacional. O quadro abaixo foi organizado pelo autor para apresentar os eventos que, para ele, merecem destaque:

Quadro 6 – Gênese do desenvolvimento sustentável; eventos importantes selecionados

- Primeira Década do Desenvolvimento da ONU - período de 1960 a 1970 (1959).
- Criação do Instituto das Nações Unidas de Pesquisas sobre Desenvolvimento UNRISD (1963).
- Criação da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento UNCTAD (1964).
- Criação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (1965).
- Criação da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Industrial (1967).
- Conferência da UNESCO sobre conservação e uso racional de recursos (1968)
- Programa Homem e Biosfera da UNESCO (1970).
- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano - Estocolmo (1972).
- Criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - UNEP (1972).
- Resolução da Assembleia Geral da ONU sobre a criação de uma Nova Ordem Mundial (1974).
- Programa Internacional de Educação Ambiental - PIEA (1975).
- Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos - UN-Habitat (1978).
- I Conferência Mundial sobre o Clima (1979).
- Publicação do documento Estratégia de Conservação Mundial - UICN, UNER, WWF (1980)
- Criação da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD (1983).
- Assembleia Geral da ONU declara o desenvolvimento como um direito humano (1986).
- Publicação do relatório Nosso Futuro Comum (1987).
- Criação do Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC) (1988).
- Primeira publicação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pelo PNUD (1990).
- Publicação do documento Cuidando do Planeta Terra (1991).
- Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento-Rio de Janeiro (1992).
- Criação da Comissão de Desenvolvimento Sustentável (CDS) no âmbito da ONU (1992).
- Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável - Johannesburgo - Rio+10 (2002).
- Cúpula Mundial das Nações Unidas-Nova York (2005).
- Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio de Janeiro -Rio+20 (2012).
- Criação do Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (2013).
- Objetivos do Desenvolvimento Sustentável- ODSs (2015).

Fonte: Barbieri (2020, p. 18-19).

As análises de Barbieri (2020, p. 47) consideram que

[...] desenvolvimento sustentável e a conservação da natureza são mutuamente dependentes. Um sem o outro não vai longe. A base do desenvolvimento é o bem-estar social e econômico das gerações presentes e futuras, o da conservação, é manter a capacidade do planeta para sustentar esse desenvolvimento. Assim, uma estratégia mundial para a conservação da natureza deve alcançar os seguintes objetivos: (1) manter os processos ecológicos essenciais e os sistemas naturais vitais necessários à sobrevivência e ao desenvolvimento do ser humano; (2) preservar a diversidade genética; e (3) assegurar o aproveitamento sustentável das espécies e dos ecossistemas que constituem a base da vida humana na terra. Ou seja, essa estratégia visa manter a capacidade do planeta para sustentar o desenvolvimento que, por sua vez, deve levar

em consideração a capacidade dos ecossistemas e as necessidades das futuras gerações (2020, p. 31-32).

Apesar de se reportar a essa necessidade da capacidade para perpetuar o desenvolvimento sustentável, o autor considera o desenvolvimento sustentável como sinônimo de sustentabilidade e considera que a perspectiva de futuro do planeta Terra e da humanidade, sob o prisma do desenvolvimento sustentável (ou da sustentabilidade, em sua perspectiva), está imbricada à conservação ambiental. Para o autor,

[...] o conceito de desenvolvimento sustentável sugere um legado permanente de uma geração a outra, para que todas possam prover suas necessidades [e] a sustentabilidade passa a incorporar o significado de manutenção e conservação indefinidamente dos recursos naturais (Barbieri, 2020, p. 47).

Na mesma direção, Boff (2016, p. 33-34) explica que o termo “sustentabilidade” incorpora dois sentidos: o sentido “passivo” que significa “equilibrar-se, manter-se, conservar-se sempre à mesma altura, conservar-se sempre bem”, e o sentido “ativo”, que “[...] enfatiza a ação feita de fora para *conservar, manter, proteger, nutrir, alimentar, fazer prosperar, subsistir, viver*” (grifo do autor). Segundo o autor, no dialeto ecológico, “[...] sustentabilidade representa os procedimentos que tomamos para permitir que a Terra e seus biomas se mantenham vivos, protegidos e alimentados de nutrientes a ponto de estarem sempre bem conservados a altura dos riscos que possam advir” (Boff, 2016, p. 34, grifo nosso). Ou seja, para o autor, a sustentabilidade configura os processos/procedimentos para garantir as condições de existência das espécies na Terra e da própria Terra.

Todavia, conforme a etimologia (Machado, 1977), a palavra “desenvolvimento” se origina no verbo “desenvolver” e é constituída pelo prefixo “Des” que indica a ação de reverter um estado, pela raiz “envolver”, com origem no latim, significa “envolver” ou “embrulhar”, pelo sufixo “mento”, que indica um processo, uma ação em realização.

Já a palavra “sustentável”, deriva do verbo “sustentar”, também com origem no latim (*sustinere*, “sus” significa “de baixo para cima” e “*tenere*” significa “segurar” ou “manter”). O sufixo “-ável” indica capacidade ou possibilidade. Então, a palavra “Sustentável” implica a capacidade ou possibilidade de ser mantido ou suportado ao longo do tempo, relacionando-se à ideia de suportar ou sustentar algo de forma contínua.

Por sua vez, na palavra “sustentabilidade”, o sufixo: “-idade” indica uma qualidade ou estado. Assim, “Sustentabilidade” refere-se à qualidade ou estado de ser sustentável, ou seja, à capacidade de ser mantido ou suportado.

No contexto das discussões desta Tese doutoral, a análise etimológica das palavras

indica que, embora alguns autores entendam o “desenvolvimento sustentável” e a “sustentabilidade” como sinônimos e, embora a palavra “sustentável” e “sustentabilidade” tenham a mesma raiz, o desenvolvimento sustentável refere-se a um processo que se realiza com a intenção de que seus resultados se sustentem ao longo do tempo, ou seja, um processo que é realizado com vistas à sustentabilidade. Esta, por sua vez, refere-se à capacidade de não se abalar ao longo do tempo, independentemente dos processos que a circunscrevam, será mantida indefinidamente. Assim, se alcançada a sustentabilidade, significa que o desenvolvimento decorrido foi, de fato, sustentável.

De acordo com Munro (1995 *apud* Lopes; Tenório, 2011, p. 72), a sustentabilidade é um complexo de atividades capazes de, ao longo do tempo, melhorar a existência humana e manter essa melhoria. Contudo, embora o autor unifique a conceituação, nela distingue-se, explicitamente, o desenvolvimento sustentável, como o processo que intenciona a melhoria das condições da existência humana, e a sustentabilidade, como manutenção dessas condições.

Lopes e Tenório (2011) postulam que

A sustentabilidade enquanto conceito dinâmico demanda ações concretas para a sua real efetivação; a avaliação diagnóstica e o planejamento são estratégias metodológicas para a implementação de ações que venham a promover o desenvolvimento sustentável. Nossa compreensão é a de que qualquer processo de gestão envolve sempre o planejamento e a avaliação como partes essenciais de qualquer ação para o desenvolvimento (Lopes; Tenório, 2011, p. 130).

Destaca-se, portanto, o caráter intencional do desenvolvimento sustentável, ou seja, enquanto processo, inclui o planejamento, a atenção, o monitoramento, a avaliação e a gestão de aspectos multidimensionais para que seus resultados sejam alcançados e mantidos ao longo do tempo, visando ao alcance de um estado/resultado: a sustentabilidade, também, multidimensional, plena e dinâmica. Contudo, embora haja a intenção, não é assegurado o alcance dos resultados pretendidos.

Já a sustentabilidade, é a materialização e a manutenção das intenções do desenvolvimento sustentável, significando que os resultados pretendidos foram alcançados e serão mantidos intergeracionalmente, independentemente de mudanças, transformações, ou revoluções de qualquer ordem, em qualquer que seja a dimensão, intensidade, ou aspecto que a compõe, entre os quais, os aspectos econômicos e políticos.

Na perspectiva de Freitas (2019), o desenvolvimento sustentável é um processo para se assegurar um direito: o direito ao futuro, a sustentabilidade. Congraçando com este entendimento, Silva (2005, p. 37) define desenvolvimento sustentável como

[...] um processo de transformação que ocorre de forma harmoniosa nas dimensões espacial, social, ambiental, cultural e econômica a partir do individual para global; estas dimensões são inter-relacionadas por meio de instituições que estabelecem as regras de interações e que também influenciam no comportamento da sociedade local.

Boff (2016, p. 141) afirma que “[...] se busca a sustentabilidade que, para merecer este nome, exige-nos fazer uma revolução conceitual e prática da magnitude das grandes revoluções havidas no passado, como a do Neolítico (agricultura) 3 e a dos tempos modernos (industrialização/automação)”.

Ao resgatar a origem do termo “sustentabilidade”, Boff (2016) indica a precedência à expressão “desenvolvimento sustentável”. Segundo o autor, a origem do termo “sustentabilidade” se relaciona “com a silvicultura e o manejo das florestas, na Antiguidade e na Idade Média” e destaca que foi na Alemanha, no século XVI, que sobreveio, inicialmente, a preocupação com o uso racional das florestas, de forma que elas pudessem se regenerar e se manter perduravelmente: “[...] neste contexto surgiu a palavra alemã *Nachhaltigkeit*, que significa “sustentabilidade” (Boff, 2016, p. 35), tornando-se um conceito estratégico a partir do ano de 1713, ligada ao uso sustentável da madeira explorada para alimentar os fornos de mineração na Saxônia.

O autor escreve que, em 1795, na obra “Indicações para a avaliação e a descrição das florestas” (*Anweisung zur Taxation und Beschreibung der Forste*), Carl Georg Ludwig Harti afirmou: “[...] é uma sábia medida avaliar de forma a mais exata possível o desflorestamento e usar as florestas de tal maneira que as futuras gerações tenham as mesmas vantagens que a atual” (*apud* Boff, 2016, p. 35).

Boff (2016) destaca também o primeiro relatório do Clube de Roma¹⁰, em 1970, intitulado “Os limites do crescimento”, cuja repercussão gerou debates acalorados não apenas nos meios científicos, mas também nas empresas e na sociedade em geral.

Os apontamentos do documento passaram a integrar as preocupações da Organização das Nações Unidas (ONU), impulsionando a realização da Primeira Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, no ano de 1972, em Estocolmo (Suécia), a partir da qual foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente.

Posteriormente, em 1984, outra conferência foi realizada, com o lema “Uma agenda global para a mudança”, dando origem à Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. A partir desta conferência, foi emitido o relatório da primeira-ministra

¹⁰ O Clube de Roma é uma organização internacional fundada em 1968 por cientistas, empresários e líderes políticos, com o objetivo de discutir questões globais, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento sustentável e aos desafios ambientais. Fonte: <https://www.clubofrome.org/about-us/>. Acesso em: maio/2024.

norueguesa Gro Harlem Brundland, com sugestivo título: “Nosso futuro comum” (chamado também de Relatório Brundland), que, de acordo com Boff (2016), trouxe, pela primeira vez, expressamente o termo “desenvolvimento sustentável”, definido no documentos como “aquele que atende as necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem as suas necessidades e aspirações” (Boff, 2016, p. 36), confirmando que “as ponderações de ontem conservam validade até os dias de hoje, pois o discurso ecológico atual usa praticamente os mesmos termos de então” (idem, p. 35).

Conforme Souza e Armada (2018), o relatório alertou que à definição de desenvolvimento sustentável estão intrínsecos dois conceitos-chave, quais sejam, necessidades e limitações: “O conceito de necessidades está associado às necessidades essenciais dos pobres do mundo enquanto que a ideia de limitações está relacionada ao estado da tecnologia e organização social e à capacidade do meio ambiente de atender às necessidades atuais e futuras” (Souza; Armada, 2018, p. 2018).

As discussões provenientes do Relatório Brundland levaram a Assembleia das Nações Unidas a convocar a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada, no Rio de Janeiro (Brasil), em 1992, e que ficou conhecida como a “Cúpula da Terra”. Os principais produtos desta Conferência foram a Agenda 21: Programa de Ação Global, com 40 capítulos; e a Carta do Rio de Janeiro. Segundo Boff (2016, p. 20), nesta Conferência, “a categoria “desenvolvimento sustentável” foi legitimada, constituindo o eixo de todas as discussões e aparece quase sempre nos principais documentos”, sobressaindo o afirmado na Carta do Rio de Janeiro:

[...] todos os Estados e todos os indivíduos devem, como requisito indispensável para o *desenvolvimento sustentável*, cooperar na tarefa essencial de erradicar a pobreza, de forma a reduzir as disparidades nos padrões de vida e melhor atender as necessidades da maioria da população do mundo (Carta do Rio de Janeiro, 1992 *apud* Boff, 2016, p. 35, grifo do autor).

Ao sistematizar compromissos globais em relação ao desenvolvimento sustentável, a Carta do Rio de Janeiro e a Agenda 21 tiveram o mérito de propiciar uma visão integrada e longitudinal sobre o desenvolvimento, incluindo preocupações econômicas, sociais e ambientais em escala global e de promover, ao menos no campo do discurso, a ideia de que todos os setores da sociedade – governos, empresas, organizações da sociedade civil e cidadã/ãos individualmente –, devem trabalhar juntos para alcançarem os objetivos definidos, destacando, porém, que, embora as responsabilidades sejam comuns, são diferenciadas, com base nas capacidades e nos impactos que cada nação causa ao meio ambiente, conforme suas estratégias de desenvolvimento, pois “Problemas dessa magnitude só podem ser enfrentados

com a participação de todos os países e por meio de acordos intergovernamentais” (Barbieri, 2020, p. 20) e

[...] desenvolvimento sustentável é um meta-objetivo que une a todos: do industrial com sua mente voltada para o lucro ao agricultor de subsistência, que minimiza os riscos da sua atividade; do trabalhador em busca de equidade ao indivíduo preocupado com a poluição ou com a proteção da vida selvagem; do formulador de políticas públicas maximizadoras do crescimento ao burocrata orientado por objetivos e ao político interessado em votos (Barbieri, 2020, p. 40).

Freitas (2020, p. 35-36) endossa esse entendimento e destaca a corresponsabilidade para a reversão das alarmantes catástrofes planetárias: “Assim, cada ser humano é instado, de maneira proporcional, a se afastar da cumplicidade com a marcha do colapso: quem nada fizer para evitá-lo, será moralmente responsável pela omissão”.

Da mesma forma, Lopes e Tenório (2011) sublinham que qualquer princípio ético deve levar em conta que o estágio atingido pelos seres humanos nos torna responsáveis por ir além dos nossos contratos de reciprocidade e afirma que “devemos buscar algum princípio universalizante e rejeitar qualquer argumento que reduza a nossa responsabilidade ética sob pena de ser impossível pensar nas gerações futuras e na inclusão de todos os seres vivos no presente” (Lopes; Tenório, 2011, p. 106-107). Este princípio, entende-se ser a sustentabilidade.

No entanto, embora os estudos evidenciem que a preocupação com a “sustentabilidade” precede a preocupação com o “desenvolvimento sustentável”, os documentos provenientes da Cúpula da Terra se restringiram a tratar sobre este último e não alcançaram as discussões e encaminhamentos sobre a primeira.

Dito de outra forma, embora os Estados tenham, ao menos na dimensão discursiva, se comprometido com o processo, não se comprometeram com os resultados, reflexo das marcas econômicas das décadas de 1980 e 1990, entre as quais, a globalização da economia, a crescente participação do capital estatal em setores fundamentais da economia e seu peso decisivo na indústria de combustíveis fósseis, a crescente dependência dos Estados em relação às corporações, o endividamento público estatal e o déficit fiscal (Marques, 2018). Para Marques, estes fatores atrofiam a capacidade de investimento dos Estados e os obrigam a subordinar as políticas sociais e ambientais às lógicas mercadológicas:

O Estado não apenas representa as corporações, mas entrelaça seus ativos com os delas, ao mesmo tempo em que depende existencialmente das corporações financeiras para gerir sua dívida estrutural, condições ambas – de sócio e de devedor – que o levam a não distinguir a razão de ser da gestão pública da gestão privada (Marques, 2018, p. 48).

Neste contexto, destaca-se a pertinência das considerações acerca das contradições entre os termos “desenvolvimento” e “sustentável”.

Para Freitas (2020), a expressão “desenvolvimento sustentável” possui caráter enigmático. Barbieri (2020, p. 39-40, grifo do autor) evidencia que “[...] a expressão *desenvolvimento sustentável* encerra uma contradição em si”, pois “a palavra desenvolvimento evoca a ideia de crescimento econômico e a palavra sustentável, de continuidade indefinidamente no tempo”. O autor ressalta:

Há quem observe que a expressão desenvolvimento sustentável encerra uma contradição em si; uma espécie de oximoro, isto é, uma combinação de palavras contraditórias, por exemplo, grito silencioso. Essa crítica era de se esperar, pois as duas palavras dessa expressão são ambíguas e suscitam diversos entendimentos. A palavra desenvolvimento evoca a ideia de crescimento econômico e a palavra sustentável, de continuidade indefinidamente no tempo (Barbieri, 2020, p. 39-40).

Sachs (2008) afirma que “[...] o crescimento é uma condição necessária, mas de forma alguma suficiente (muito menos um fim em si mesmo), para se alcançar a meta de uma vida melhor, mas feliz e mais completa para todos”. No entanto, difere-se do desenvolvimento, “[...] na medida em que os objetivos do desenvolvimento vão bem além da mera multiplicação da riqueza material” (Sachs, 2008, p. 13).

As análises de Boff (2016) enfatizam que o desenvolvimento abrange diversas dimensões além das materiais, incluindo a dimensão natural e a dimensão espiritual, não sendo assertivo, portanto, limitar o desenvolvimento da humanidade como equivalente ao aspecto econômico ou ao crescimento do capital:

[...] não podemos nos restringir ao crescimento, porque ele não é um fim em si mesmo. Não faz sentido acumular por acumular. Ele se ordena ao desenvolvimento integral do ser humano. O desenvolvimento, como já foi assinalado é um conceito bastante abrangente e holístico que cobre as distintas dimensões do ser humano, que vão muito além das materiais [...]
Desenvolvimento, então, significa a ampliação das oportunidades de modelar a vida e dar-lhe um destino. O ser humano descobre-se um ser utópico e um projeto infinito, habitado por um sem-número de potencialidades. Criar condições para que elas possam vir à tona e sejam implementadas, eis o propósito do desenvolvimento humano. Trata-se de humanizar o humano, rasgar-lhe o horizonte de suas capacidades e habilidades e incentivá-lo na busca de sua realização (Boff, 2016, p. 145-146).

Nesta perspectiva, o autor argumenta sobre o pressuposto da consciência humana como requisito ao desenvolvimento sustentável:

O desenvolvimento sustentável resulta de um comportamento consciente e ético face aos bens e serviços limitados da Terra. De saída, impõe um sentido de justa medida e de autocontrole contra os impulsos produtivistas e consumistas, aos quais estamos acostumados em nossa cultura dominante (Boff, 2016, p. 147).

Todavia, no entendimento de Boff (2016, p. 141), “[...] o desenvolvimento que vigora em quase todos os países [...] não pode ser considerado sustentável”, pois

[...] o propósito central do pensamento econômico/industrialista/consumista/capitalista dominante supõe a dominação da natureza e a busca do benefício econômico. No modelo de desenvolvimento sustentável também se busca produzir, mas sempre com a atenção voltada à manutenção da vitalidade da Terra, para a comunidade de vida e para as pessoas humanas da presente e das futuras gerações. Nesse modelo coloca-se a pergunta: Como produzir, vivendo em harmonia com a natureza, com todos os seres vivos, com os seres humanos e com o divino? (Boff, 2016, p. 143).

Na visão de Freitas (2019), desenvolvimento e sustentabilidade não são contraditórios, ao contrário: “[...] *o desenvolvimento e a sustentabilidade não são apenas compatíveis, mas se constituem mutuamente*” (Freitas, 2019, p. 117, grifo do autor). O autor argumenta que:

Em outras palavras, a Agenda da Sustentabilidade assimila e transcende aquilo que consta no citado Relatório Brundtland, em que pese a sua louvada importância histórica. Ou seja, é mais do que querer aquele desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir as próprias necessidades. Supõe um passo a seguir [...]
A Agenda da Sustentabilidade Multidimensional é mais rica exigente do que simplesmente suprir as necessidades materiais. *É ousar o extraordinário e assegurar, com eticidade intertemporal, o legado positivo das atuais e futuras gerações garantindo a máxima qualidade possível, material e imaterial, à vida de todos os seres, hoje e amanhã* (Freitas, 2019, p. 116, grifo do autor).

Vislumbrando-a enquanto direito, o autor sublinha a vinculação jurídica da sustentabilidade, afirmando não se tratar de “[...] *um princípio abstrato, elusivo ou de observância facultativa: vincula-se plenamente e se revela inconciliável com o reiterado descumprimento da função socioambiental dos bens e serviços*” (Freitas, 2019, p. 43, grifo do autor), com fundamentos filosóficos, biológicos, éticos e constitucionais que se consorciam.

Para o autor, a sustentabilidade é “[...] princípio constitucional-síntese, não mera norma vaga, pois determina, numa lógica tópico-sistemática, *a universalização concreta e eficaz do respeito às condições multidimensionais da vida de qualidade, com o resguardo do direito ao futuro*” (Freitas, 2019, p. 84, grifo do autor). Em sua perspectiva, a sustentabilidade se traduz como

[...] *dever fundamental de, com a mira no bem-estar intergeracional, produzir e compartilhar o desenvolvimento limpo e propício à saúde, em todos os sentidos, aí abrangidos os componentes primordialmente éticos, em combinação com os elementos sociais, ambientais, econômicos e jurídico-políticos* (Freitas, 2019, p. 43-44, grifo do autor).

Ainda, Freitas (2019) propõe conceituar a sustentabilidade como

[...] princípio constitucional que determina, com eficácia direta e imediata, a responsabilidade do Estado e da sociedade pela concretização solidária do desenvolvimento material e imaterial, socialmente inclusivo, durável e equânime, ambientalmente limpo, inovador, ético e eficiente, no intuito de assegurar, preferencialmente de modo preventivo e precavido, no presente e no futuro, o direito ao bem-estar (Freitas, 2019, p. 45, grifo do autor).

Considerado um termo polissêmico em razão das significações sócio-culturais específicas assumidas em diferentes contextos, Gomes (2020) assevera que algumas ideias e princípios amplos – e complexos – são intrínsecos ao conceito de sustentabilidade, entre eles a equidade entre as gerações e gêneros, paz, tolerância, redução da pobreza, preservação e restauração ambiental, conservação de recursos naturais e justiça social. Por sua vez, o termo “Desenvolvimento Sustentável”, também considerado um termo polissêmico, relaciona-se “aos caminhos para se atingir a sustentabilidade, como a agricultura e floresta sustentáveis, a produção e consumo sustentáveis, boa governança, transferência de pesquisa e tecnologia, educação e formação profissional, dentre outras” (Gomes, 2020, p. 72).

Frente a estas premissas, depreende-se que, para superar os desafios, impasses e contradições do sistema capitalista e alcançar a sustentabilidade, é necessário adotar modelos econômicos mais equitativos, incluídos, sustentáveis e sustentados (Sachs, 2008), que promovam o desenvolvimento humano e econômico sem alcançar os limites ambientais. Para tanto, é fundamental mudar a forma como o desenvolvimento econômico é concebido e praticado, priorizando o bem-estar das pessoas e do Planeta acima do lucro e do crescimento econômico a qualquer custo.

A sustentabilidade emerge, então, como uma ideologia, um anseio de um futuro que superou estes desafios de forma integrada, sendo definida por Capra (2001) como a capacidade de uma sociedade projetar o seu desenvolvimento de tal maneira que seu modo de vida, sua economia, suas instituições, sua tecnologia não interfiram na inerente habilidade da natureza de manter a teia da vida.

Para Bodnar e Freitas (2016), a partir de 2002, torna-se apropriado usar o termo “sustentabilidade” em vez de “desenvolvimento sustentável”, pela disseminação da concepção de que nenhum dos aspectos (ecológico, social, espacial e econômico) deve ser preterido ou secundarizado:

É a partir de 2002 que passa a ser adequado utilizar a expressão ‘sustentabilidade’, ao invés de desenvolvimento com o qualificativo ‘sustentável’. Isso porque, a partir deste ano, consolida-se a ideia de que nenhum dos elementos (ecológico, social, espacial e econômico) deve ser hierarquicamente superior ou compreendido como variável de segunda categoria (Bodnar; Freitas, 2016, p. 37).

Segundo os autores, a partir de então, reconhece-se a interconexão entre os sistemas naturais e sociais, e o discurso dos organismos internacionais passam a incorporar aspectos, como equidade, justiça social e econômica e garantia da prosperidade tanto para as gerações atuais como para as futuras.

Na visão de Dovers e Handmer (1992), a sustentabilidade é a capacidade de um sistema humano, natural ou misto para resistir ou se adaptar à mudança endógena ou exógena por tempo indeterminado, representada como uma meta ou um ponto final (um resultado, como outrora expressado). Portanto, alcançar a sustentabilidade (resultado) pressupõe o desenvolvimento sustentável (processo). Nesta direção, a sustentabilidade é uma metaprincípio, que inclui ideais de justiça e direitos humanos, um ideal para a civilização humana. Trata-se, portanto, não apenas de uma questão ambiental – embora sua importância seja inquestionável –, mas, sim de uma questão de sobrevivência e qualidade de vida para todos/as os/as habitantes do Planeta Terra.

Carvalho (2008) argumenta que há, pelo menos três, níveis de aplicação do conceito de sustentabilidade, quais sejam: como fenômeno empírico referindo-se à “[...] aplicação deste termo para designar um fenômeno empírico ou uma realidade a ser descrita [...] um nível descritivo das ações e procedimentos que buscam orientar-se dentro de um marco de sustentabilidade” (Carvalho, 2008, p. 49); enquanto ideologia, “[...] que o situa no campo das ideologias, onde se disputa o sentido verdadeiro e correto do conceito contra seu uso falso e ilegítimo” (idem, p. 49); e, como categoria compreensiva para (re)pensar o mundo, ou seja, “pensada como um modelo de compreensão da realidade” (idem, p. 50).

Conforme Barbieri (2020, p. 48), um dos objetivos fundamentais da sustentabilidade é “[...] reduzir a quantidade de recursos usados expandindo o bem-estar da população mundial”, portanto, sustentabilidade plena, isto é, em todas as suas dimensões, pressupõe o combate às desigualdades, às injustiças e o fortalecimento dos sistemas de proteção e inclusão social.

Visto que o conceito de sustentabilidade não está restrito ao aspecto ambiental, Sachs (1993) defende que é necessário considerar, simultaneamente, as seguintes dimensões:

- 1) Sustentabilidade social: refere-se ao objetivo de melhorar substancialmente os direitos e as condições de vida das populações e reduzir as distâncias entre os padrões de vida dos grupos sociais. Refere-se, portanto, à busca de equidade social entre os membros da atual geração;
- 2) Sustentabilidade econômica: refere-se à necessidade de manter fluxos regulares de investimentos públicos e privados e à gestão eficiente dos recursos produtivos, avaliada mais sob critérios macrossociais do que microempresariais e por fluxos regulares de investimentos;
- 3) Sustentabilidade ecológica ou ambiental: refere-se às ações para evitar danos ao meio ambiente causados pelos processos de desenvolvimento. Envolve medidas para reduzir o consumo de recursos à produção de resíduos, bem como para intensificar as pesquisas e a introdução de tecnologias limpas e poupadoras de recursos e para definir regras que permitam uma adequada proteção ambiental;
- 4) Sustentabilidade espacial: refere-se à busca de uma configuração mais equilibrada da questão rural-urbana, melhor distribuição do território e melhor solução para os assentamentos humanos. Envolve, entre outras preocupações, a concentração excessiva das áreas metropolitanas; e
- 5) Sustentabilidade cultural: refere-se ao respeito às diferentes culturas e às suas contribuições para a construção de modelos de desenvolvimento apropriados às especificidades de cada ecossistema, cada cultura e cada local (Sachs, 1993, p. 24-27).

Não obstante, Freitas (2019) classifica as dimensões da sustentabilidade em social, ética, jurídico-política, econômica e ambiental, que “[...] *se entrelaçam e se constituem mutuamente na dialética da sustentabilidade*, que não pode, sob o risco de irremediável prejuízo ecossistêmico, ser rompida ou bloqueada” (Freitas, 2019, p. 82, grifo do autor).

Na dimensão social, o autor destaca que não se deve admitir “[...] *o modelo de desenvolvimento excludente, insensível e iníquo*”, não podendo haver sob a sua égide “[...] espaço para a simplificação mutiladora, *nem para a discriminação negativa* (Freitas, 2019, p. 65, grifos do autor).

A dimensão ética valoriza a cooperação, a empatia e a solidariedade e reprova a “coisificação” e conversão do outro em *comodity*. Segundo o autor, na dimensão ética

existe, de fato, o *dever indeclinável de sustentabilidade ativa, que não instrumentaliza predatoriamente o outro, mas intervém para restaurar o equilíbrio homeostático.*
[...]

A dimensão ética da sustentabilidade engendra, sem subterfúgios, uma *filosofia moral universal concretizável, cujo pleno reconhecimento da dignidade dos seres vivos não se atém* a formalismos abstratos e transcendentalismos vazios.
[...]

Ademais, a concepção ética congruente da sustentabilidade é, por definição, de *longo espectro. Permite detectar encadeamento intertemporal de condutas em lugar do mau vazo de se confinar na teia do imediato, típico erro cognitivo e valorativo daqueles que não reconhecem o impacto retroalimentador de ações e omissões* (Freitas, 2019, p. 70-71, grifos do autor).

A dimensão ambiental faz alusão ao “[...] *direito das gerações atuais, sem prejuízo das futuras, ao ambiente limpo*, em todos os aspectos (Freitas, 2019, p. 70-71, grifos do autor).

Para o autor, há uma relação “umbilical” entre o princípio da sustentabilidade e a dimensão econômica, sendo errôneo tanto rejeitá-la como subordinar-se acriticamente ao mito do *homo economicus*. Nesta dimensão, o autor destaca a importância da educação, pois,

[...] numa abordagem econômica sustentável, o investimento educacional robusto (com aprimoramento de governança, em vez de mais gastos) amplia a renda, numa equação custo-benefício que pende para externalidades positivas (cobenefícios), tornando-se prioridade entre as prioridades (Freitas, 2019, p. 75).

Por fim, na dimensão jurídico-política,

[...] ecoa o sentido de que a sustentabilidade *determina, com eficácia direta, independentemente da regulamentação, a tutela do direito ao futuro*. Dito de outra forma trata-se do *dever constitucional de proteger a liberdade (alcançada em virtude do autocontrole dos impulsos destrutivos) de cada pessoa (titular da cidadania ambiental ou ecológica), nesse status, no processo de estipulação intersubjetiva do conteúdo intertemporal de direitos deveres fundamentais das gerações presentes e futuras, sempre que possível diretamente* (Freitas, 2019, p. 76-77, grifos do autor).

A análise de suas categorias intrínsecas, a partir da literatura de referência, leva ao entendimento de que “a sustentabilidade é parte de uma utopia, ou seja, compõe a visão de futuro sobre a qual a civilização contemporânea cria seus projetos e alicerça as suas esperanças” (Souza; Armada, 2018, p. 39), ou “[...] o quarto grande ideal da modernidade – ao lado da liberdade, igualdade e fraternidade –, surgido no fim do século XX” (Matias, 2014, p. 55).

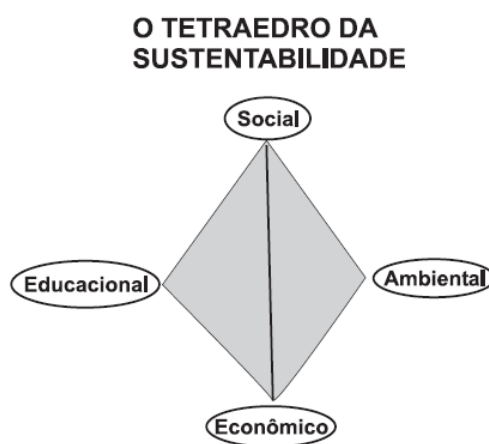
Sob o prisma multidimensional, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs) (PNUD, 2015) são um caminho para edificar um projeto de uma nova sociedade, com destaque ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 – Educação de qualidade, e sua meta 4.7, por compreensão de que esse objetivo é fundamental para se alcançar todos os outros 16 ODSs, pois “[...] nós selecionamos e adaptamos o fazer educacional em função da filosofia aceita como válida para interpretação do mundo” (Ott, 2014, p. 68).

Lopes e Tenório (2011) apresentam as dimensões econômica, social e ambiental como “dimensões primárias” da sustentabilidade e argumentam em favor do conceito de “sustentabilidade ampliada”:

Como início do processo de ampliação, nos propusemos incluir uma outra dimensão às três anteriores, criando uma nova figura, com a base mais estável, para substituir a anterior, e gerando assim uma metáfora mais sólida: ampliamos o espectro da sustentabilidade com a dimensão educacional. Criamos assim a figura do tetraedro da sustentabilidade (Lopes; Tenório, 2011, p. 96).

Ante ao entendimento de que “a educação é o amálgama de todas as potencialidades herdadas geneticamente e das predisposições culturais inerentes a cada sociedade humana” (Lopes; Tenório, 2011, p. 98), os autores entendem que um tetraedro teria mais estabilidade para representar a sustentabilidade e suas dimensões. Assim, a representação gráfica da sustentabilidade proposta por eles é observada na imagem 5:

Imagem 5 – Tetraedro da sustentabilidade, proposto por Lopes e Tenório (2011)



Fonte: Lopes e Tenório (2011, p. 97).

A educação ocupa função precípua enquanto processo de constituição humana e enquanto ato intencional de conscientização, promoção do engajamento e da ação em prol da sustentabilidade (Boff, 2016; Freire, 1996; Gadotti, 2000; Saviani, 2003). Apoiada em abordagens crítico-reflexivas, participativas, transformadoras, que valorizam a interdisciplinaridade e a contextualização, a educação para a sustentabilidade (EpS) tem, entre as suas finalidades, a capacitação de indivíduos e comunidades para compreenderem os desafios globais e locais, a fim de adotarem práticas e comportamentos sustentáveis em suas vidas cotidianas e em suas comunidades (Boff, 2016; Freire, 2020).

Frente a isto, a seguir, explora-se as interfaces entre a educação e a sustentabilidade, analisando como a educação de qualidade não apenas prepara indivíduos para compreenderem e enfrentarem os desafios globais e locais, mas também os/as capacita/as a adotarem práticas sustentáveis que promovam uma sociedade mais equitativa e ambientalmente responsável.

2.2 Interfaces entre educação e sustentabilidade

A literatura referencia, com frequência, as influências dos sistemas políticos e econômicos para que o sistema educacional promova soluções para os problemas humanitários, sobretudo aqueles decorrentes do sistema de produção e acumulação capitalista (Frigotto, 1995; 1998; Freire, 2014, Afonso, 2009, Saviani, 2007). Como processo fundamental para a materialização dos objetivos sociais, sendo a sustentabilidade um ideal social, os sistemas políticos e econômicos também têm exercido influência para que o sistema educacional envolva-se e comprometa-se com as discussões associadas ao tema. Frente a isto, a política e a legislação educacional brasileira tem incluído o tema no arcabouço legal e normativo.

Não obstante, Lopes e Tenório (2011) criticam o apelo à participação dos/as indivíduos e à cidadania como fatores essenciais à sustentabilidade social, haja vista que

No momento de formular as políticas estatais e privadas de crescimento que induziram à crise ambiental, os indivíduos e o público não foram consultados nem convidados a participar; só agora, quando se trata de reparar os danos causados, são estimulados a colaborar com as reformas. Sempre a participação constitui um elemento essencial da vida em sociedade; entretanto, a parcialidade desse apelo mais parece uma estratégia de privatização dos benefícios e socialização das perdas (Lopes; Tenório, 2011, p. 135).

No bojo das controvérsias da (in)sustentabilidade do sistema capitalista (Marques, 2018) e frente às funções sociais da instituição escolar, Ott (2014) defende que a escola atue a partir do contexto problemático em que a comunidade se vê inserida, dos problemas reais, concretos, e ensine, por meio de solução de problemas, destacando que uma das maiores dificuldades para tanto se refere à preparação dos/as professores/as, em razão, entre outras, do baixo nível de conhecimento da realidade que os/as próprios/as professores/as apresentam. Para a autora,

[...] enquanto a escola se vê mergulhada em sua insuficiência em sua luta de sobrevivência cotidiana, os problemas da comunidade multiplicam-se. O aluno não é preparado para lidar com eles, ficando à margem do que de fato acontece e sem qualquer instrumental para interferir: sem conteúdo, sem método e sem um conhecimento mais adequado do próprio problema (Ott, 2014, p. 67).

Dourado, Belizario e Paulino (2015) tratam sobre o papel social da instituição escolar, reportando a importância das escolas sustentáveis como instituições que cuidam, que educam e que apresentam coerência entre a intencionalidade da proposta pedagógica e a prática, ou seja, entre o que preconiza e o que faz, para a efetivação de espaços educadores sustentáveis. Para as autoras e o autor,

Se a sociedade deve direcionar-se para práticas mais sustentáveis, a escola, como espaço social destinado a educar, deve ser uma instância de formação dessa reorientação. Para isso, é necessário compreender o duplo desafio de enfrentar tanto as mudanças socioambientais como o desafio de transformar a educação (Dourado; Belizario; Paulino, 2015, p. 40).

Esse papel central das escolas como referências concretas de sustentabilidade socioambiental, conforme as autoras e o autor, é viabilizado através do currículo, da gestão e dos tempos e espaços institucionalizados, com apoio e participação da comunidade, rumo à construção da sustentabilidade plena, permanente, continuada e articulada com a totalidade das demandas dos/as sujeitos/as e grupos populacionais.

Na mesma perspectiva, Sachs (2008) argumenta que:

[...] a *educação* é essencial para o desenvolvimento, pelo seu valor intrínseco, na medida em que contribui para o despertar cultural, a conscientização, a compreensão dos direitos humanos, aumentando a adaptabilidade e o sentido de autonomia, bem como a autoconfiança e a autoestima (2008, p. 39, grifo do autor).

Igualmente, Boff (2016) enfatiza a educação enquanto promotora da sustentabilidade. Reafirmando o caráter pluridimensional, o autor explica que a sustentabilidade advirá de um processo de aprendizado em que as pessoas reavaliam como se relacionam com o mundo, com a Terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmas, tendo em vista o necessário equilíbrio ecológico, o respeito pela Terra e todas as formas de vida, a irmandade e empatia com as gerações futuras e a construção de uma sociedade em que todos e todas vivam em harmonia entre si e com o meio ambiente. Segundo ele,

a sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pelo qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo, com a Terra, com a natureza, com sociedade e consigo mesmo dentro dos critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito amor à Terra e à comunidade de vida, de solidariedade para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (Boff, 2016, p. 171).

Freitas contribui com o debate sobre educação e sustentabilidade, listando quatro premissas para uma educação exitosa nesta perspectiva, quais sejam:

a) *a educação para a causalidade de longo espectro*: aquela que se compagina com a compreensão intertemporal de que as condutas (omissivas ou comissivas) são peças da engrenagem evolutiva, com a nota de que existem efeitos que se propagam até depois de nossas vidas. Existe uma lei, por assim dizer, que faz com que *repercuta em tudo, projetando os impactos positivos ou negativos de nossas ações, a longuíssimo prazo, donde nasce o componente intertemporal da sustentabilidade*. (b) *a educação para a pluridimensionalidade do bem-estar*: a composição holística de competências contribui para o florescimento harmonioso de múltiplas dimensões (ética, social, econômica, ambiental e jurídico-política) facilitando a relação intersubjetiva rica, acima de disputas territoriais frívolas, características dos adeptos

do poder pelo poder. (c) *a educação como causa poderosa voltada ao futuro*: a ênfase na qualidade de vida intergeracional *é mais convincente do que a força inercial mobilizada* pelo paradigma da insaciabilidade patológica. Quer dizer, a sustentabilidade, vista com magnitude, assume espaço nobre nas políticas pedagógicas (não meros programas governamentais), impregnando as consciências, de ordem a internalizar o novo valor. (d) *a educação como fonte de homeostase social*: aprendizagem percebida como integrante do *projeto de homeostase social*, entendida como a capacidade biológica e institucional de promover o reequilíbrio dinâmico e propícia ao bem-estar duradouro (Freitas, 2019, p. 188-189, grifos do autor).

Na mesma direção, Boff (2016, p. 176-177) enumera dez princípios norteadores para uma educação sustentável:

O primeiro é reconhecer que a Terra é Mãe (Magna Mater Pachamama), como foi reconhecido oficialmente pela ONU em 22 de abril de 2009, um superorganismo vivo, chamado Gaia que se parece a uma nave espacial com recursos escassos.

O segundo é resgatar o princípio da re-ligação: todos os seres, especialmente os vivos, são interdependentes e expressão da vitalidade do Todo, que é o Sistema Terra. Por isso, todos temos um destino compartilhado comum.

O terceiro é entender que a sustentabilidade global só será garantida mediante o respeito aos ciclos naturais, consumindo com racionalidade os recursos não renováveis e dando tempo à natureza para regenerar os renováveis sem nunca perder de vista a solidariedade intra e intergeracional.

O quarto é valorizar e preservar a biodiversidade, pois é ela que garante a vida como um todo, pois propicia a cooperação de todos com todos em vista da sobrevivência comum.

O quinto é o valor das diferenças culturais, pois todas elas mostram a versatilidade da essência humana e nos enriquecem mutuamente, pois tudo no humano é complementar.

O sexto é exigir que a ciência se faça com consciência e seja submetida a critérios éticos para que suas conquistas beneficiem mais a vida e a humanidade do que o lucro e os mercados.

O sétimo é superar o pensamento único da tecnocracia, como se fosse o exclusivo acesso válido à realidade, mas valorizar os saberes cotidianos, populares, das culturas originárias do mundo agrário porque ajudam na busca de soluções globais e reforçam a sustentabilidade geral.

O oitavo é valorizar as virtualidades contidas no pequeno e no que vem de baixo, pois nelas podem estar contidas soluções válidas para todos, com valor universal.

O nono é dar centralidade à equidade e ao bem comum, pois as conquistas humanas devem beneficiar a todos e, não como atualmente, apenas a uma pequena porção da humanidade.

O décimo, quiçá a condição para todos os demais, é resgatar os direitos do coração, os afetos e a razão sensível e cordial que foram relegados pelo modelo racionalista da Modernidade. Aí se encontra o fundamento dos valores, dos sonhos, das utopias, do respeito, da colaboração, do amor e do entusiasmo, necessários para as transformações.

Vê-se, pois, a convergência no entendimento destes referenciais teóricos sobre a educação como vetor fundamental de um projeto para manter a sociedade e a vida em equilíbrio, sendo necessário aprender a promover a estabilidade e o bem-estar duradouro, tanto biologicamente quanto socialmente, compreendendo que as ações humanas têm consequências a longo prazo e intergeracional, logo afetarão o futuro, pois o bem-viver não consiste apenas em ter e poder, mas em manter em harmonia todas as dimensões existenciais.

Por sua vez, Boff (2016) anuncia que a educação para a sustentabilidade “não deve ser tratada como uma disciplina à parte, mas sempre deve estar presente em todas as disciplinas; caso contrário, não se alcança uma consciência de sustentabilidade generalizada” (Boff, 2016, p. 174); e Freitas (2019) assevera que a educação para a sustentabilidade deve ser desenvolvida desde a infância, com vistas a superar os vícios comportamentais, inflamados pelo individualismo e outros princípios, nominados por ele de “deseducação para a sustentabilidade”, aduzindo que a educação para a sustentabilidade deve preparar cientificamente para escolhas prudentes quanto ao desenvolvimento intertemporal, carecendo de materialidade intra e intergeracional.

Na perspectiva da educação como um vetor de transformação social e ambiental, que não é neutra, mas sim crítica e comprometida com a mudança social, incluindo a conscientização sobre questões socioambientais e a promoção de práticas sustentáveis (Freire, 2014; Saviani, 2013; Gadotti, 2008a), a formação de professores deve capacitar os/as educadores/as a desenvolverem currículos e métodos de ensino que incorporem temas como desenvolvimento sustentável e sustentabilidade, ecologia e ética ambiental, entre outros.

Saviani (2013) argumenta que a educação não deve se restringir à mera adaptação ao *status quo*, mas deve levar à formação de pessoas capazes de transformar sua realidade, devendo, então, comprometer-se com o desenvolvimento de habilidades e valores necessários para uma sociedade mais justa e sustentável. Na mesma direção, Gadotti (2010) defende que a Educação Ambiental (EA) crítica não está restrita apenas à transmissão de informações, mas amplie-se à reflexão sobre as relações sociais, econômicas e ambientais que sustentam os desafios contemporâneos.

Para Bacci e Silva (2020, p. 42),

A EA crítica entende que, para além de uma visão tradicional e comportamental, os processos educativos devem ir em direção a uma postura reflexiva e participativa, partindo de pressupostos não apenas técnicos, mas também políticos, éticos e ideológicos.

Arroyo (2011) problematiza a secundarização da identidade educadora na formação docente e nos currículos de formação de professores/as, que prioriza a formação para o treino de competências a serem demonstradas nas avaliações e classificações de professores/as e estudantes. O autor afirma que:

Parece estranho, mas as artes de educar nem sempre estiveram presentes em nossa formação. O ser educador(a), a identidade educadora nem sempre fez parte de nossa identidade profissional.

[...]

Por que a preparação para sermos educadores(as) não faz parte de nossa formação?

Toda mudança de identidade profissional afeta nossas identidades pessoais e termina afetando a função da docência, da escola, das didáticas e dos currículos. Se nosso foco é a disciplina, o que ensinamos e como este será o referente de nossa identidade. Mas se os alunos nos exigem pensar, dar conta de sua educação, somos obrigados a aprender o que nem sempre aprendemos nos cursos de formação, de licenciatura ou de pedagogia - a sermos educadores(as).

Não obstante, a formação de professores/as para educar para a sustentabilidade envolve mais que o desenvolvimento de competências para o ensino de disciplinas isoladas. Requer uma abordagem interdisciplinar, que permeie todo o currículo educacional e o próprio ambiente formativo, pois “Não basta apenas os componentes do currículo estarem pautados pela cultura da sustentabilidade, mas todo o ambiente universitário deveria emanar e se pautar por ela (Bacci; Silva, 2020, p. 48).

Com estas considerações, na seção seguinte direcionamos a atenção para a discussão quanto à formação de professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – profissionais licenciados em pedagogia – para educar para sustentabilidade.

2.3 Considerações acerca da sustentabilidade e formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Gradativamente, a palavra sustentabilidade foi imbricada ao discurso mundial na perspectiva ética, da responsabilidade e respeito à vida, com ênfase nos direitos humanos (DH), respeito à identidade e à diversidade humana, cultural, política e social, inclusão social, valorização do trabalho coletivo e participativo e do conhecimento tradicional nas relações humanas, com a natureza e com o meio ambiente, na configuração de uma sociedade que se caracteriza como sociedade do conhecimento e tecnológica. Nesta perspectiva, Freitas (2019) defende a sustentabilidade como direito fundamental ao futuro.

Na área educacional, a ideologia que passa a ser propagandeada pelos organismos internacionais, organizações não governamentais, movimentos ativistas, e mesmo pelas políticas públicas dirigidas à educação, tende a substituir, ao menos no domínio discursivo, a concepção de educação ambiental e de desenvolvimento sustentável, até então dominantes, por uma nova proposta “para um futuro sustentável”, referindo-se ao desenvolvimento ambiental, econômico e social em sentido amplo e integrado, pois “a educação é influenciada cada vez mais por fatores socioeconômicos e políticos, e é nesta conjuntura participativa que cresce o seu papel em relação ao desenvolvimento com compromisso social” (Carvalho, 2006, p. 3).

Para Gadotti (2008a), este pressuposto externa, também, a imprescindibilidade de estratégias inovadoras e multidimensionais que levem em conta a superação dos reducionismos

dos modelos anteriores, como o “ecodesenvolvimento” e o “desenvolvimento sustentável”, arraigados de concepções economicistas, tecnológicas e universalistas dos “globalismos localizados” e/ou dos “localismos globalizados” (Sousa Santos, 1997, p. 16), considerando que não há sustentabilidade possível sem a incorporação, nas reflexões, nas decisões e nas ações, das desigualdades sociais e políticas e de valores éticos de respeito à diversidade da vida e às diferenças culturais.

Nesta direção, a formação humana para a sustentabilidade pode ser definida como um paradigma educacional voltado à preparação da humanidade para a tomada de decisões que tenham em conta, em curto, médio e longo prazos, o equilíbrio entre a economia, a ecologia e a equidade entre sujeitos/as e grupos populacionais, em todas as dimensões.

Para isso, incontáveis são os desafios que despontam na agenda universal, pois garantir a harmonia entre pilares fundamentais da sustentabilidade requer comprometimento desmedido de Estados e agentes públicos, além do comprometimento de cada cidadão e cidadã. Para que a coletividade possa desfrutar de um viver sustentável, é fundamental que cada sujeito/a assuma, conforme os papéis desempenhados na sociedade, o compromisso por zelar cotidianamente para que suas ações estejam condizentes com este paradigma.

Significa, portanto, que, ao mesmo tempo em que a promoção do viver sustentável se relaciona diretamente com as responsabilidades atribuídas às lideranças das nações, aos seus entes federados e à atuação dos organismos internacionais, nacionais e loco-regionais da sociedade civil preocupadas e ocupadas com as pautas relativas ao desenvolvimento humano, requer também que sujeitos/as e grupos sociais internalizem conceitos, princípios e valores, externalizando-os por meio de atitudes e práticas sociais condizentes com o favorecimento não apenas de seu próprio bem-viver¹¹, mas entrelaçado ao bem-viver do grupo social ao qual se integra, reflexo da compreensão de que não existe viver sustentável na individualidade.

No que se refere aos processos educacionais formais, Arroyo (2011) tece críticas à visão messiânica do conhecimento científico como promotora do bem-estar universal. Segundo o autor,

O culto e a crença na ciência, na tecnologia, na racionalidade científica como salvadora e libertadora, sobretudo dos pobres são aprendidas nos centros de formação, das ciências naturais, de maneira especial quando se pensam como garantia do progresso e do bem-estar universal. Um licenciado bem formado não é apenas aquele que domina os conhecimentos de sua disciplina, mas aquele que introjetou essa cultura, esse culto a essas crenças redentoras messiânicas, sagradas da ciência e do conhecimento (Arroyo, 2011, p. 40).

¹¹ Segundo Boff (2016, p. 174-175), “bem-viver” é “[...] a arte de viver em harmonia com a natureza, e propor-se a repartir equitativamente com os demais seres humanos os recursos da cultura e do desenvolvimento.

Contudo, a sustentabilidade é um constructo que só alcança sentido atrelado à coletividade. Trata-se de um ideal coletivo, que pode se tornar concreto à medida que os/as integrantes desse coletivo assumem sua promoção como um compromisso compartilhado, perpassando a educação formal e o conhecimento validado científico, mas não limitado a ele, haja vista os estilos de vidas sustentáveis das populações tradicionais e povos originários (Krenak, 2020).

A promoção da equidade entre sujeitas/os e grupos populacionais, enquanto pilar da sustentabilidade, apresenta uma das interfaces mais desafiadoras desse paradigma, tendo em vista, entre outros aspectos, a complexidade das relações humanas, a diversidade populacional, as diferentes necessidades e expectativas que os/as sujeitos/as e grupos sociais apresentam, fatores que se flexibilizam conforme os aspectos culturais, identitários, relacionais e ambientais do contexto de pertencimento.

Então, se as necessidades dos/as sujeitos/ase grupos sociais são diversas em extrema complexidade, como se tornaria possível promover o viver sustentável, com condições de vida equânimes? Quais caminhos podem ser trilhados e quais as estratégias fundamentais para a construção de sociedades sustentáveis? Qual o papel da educação e da formação de professores e professoras para a consecução de ideais humanitários de tamanha amplitude?

Temáticas relativas à qualidade da educação superior e, portanto, da formação de professores/as, estão no centro da agenda educacional nas primeiras décadas dos anos 2000, envolvendo diferentes perspectivas, dentre elas, a social, tornando imprescindível considerar o imperativo da sustentabilidade.

Emerge, então, um paradigma que aponta para imbricação entre os processos educacionais e a promoção do desenvolvimento sustentável com vistas à sustentabilidade: a educação para a sustentabilidade (EpS).

A educação tem se constituído integrante contínua do discurso dos organismos que se propõem a atuar diretamente na busca pela construção de soluções para as problemáticas que afetam a humanidade, como a Organização das Nações Unidas (ONU). As discussões provenientes deste organismo influenciam as funções atribuídas à educação, a definição dos objetivos educacionais, dos conteúdos a serem ensinados nas unidades escolares, e das competências e habilidades que se entendem como fundamentais para que se alcancem as metas pactuadas internacionalmente, entre elas, as que se referem ao desenvolvimento sustentável (PNUD, 2015).

Neste sentido, Mayor (1998) defende que a educação é a chave para o desenvolvimento sustentável, portanto não seria admissível cogitar a sustentabilidade sem levar

em conta sua relação com os processos educacionais.

Ao se reportar à educação para a sustentabilidade (EpS), Freitas expressa que “[...] a sustentabilidade pressupõe a transformação de hábitos mentais, suscitada pela educação de qualidade” (Freitas, 2019, p. 185), devendo ser vista com magnitude e assumir espaço nobre nas políticas pedagógicas (não meros programas governamentais), a fim de impregnar a conscientização humana sobre seus princípios e a internalização de novos valores.

Educar para a sustentabilidade pressupõe a suplantação da “sustentabilidade ambiental” como arquétipo apenas concernente às questões ecológicas, tecnológicas e economicistas. Portanto, estas discussões incidem também nos referenciais a serem adotados pelos/as profissionais que estarão diretamente responsáveis pelo ensino e desenvolvimento de estudantes, os/as professores/as da educação básica, entre eles os/as pedagogos/as, profissionais responsáveis pela docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No Brasil, conforme o Art. 62 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para a atuação na docência da educação básica é exigida formação em nível superior, sendo admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Diante da exigência legal de formação graduada às/aos professoras/es da educação básica, as demandas derivadas do paradigma de educar para a sustentabilidade apresentam-se também às instituições formadoras. Conforme Kraemer (2004, p. 9),

O desafio do desenvolvimento sustentável procura, na universidade, um agente especialmente equipado para liderar o caminho, porque a sua missão é o ensino e a formação dos decisores do futuro ou dos cidadãos mais capacitados para a tomada de decisão, porque é rica e extensiva a sua experiência em investigação interdisciplinar e porque a sua natureza fundamental de motor do conhecimento lhe imprime um papel essencial num mundo cujas fronteiras se dissolvem a cada dia.

Assim, as instituições de educação superior são instadas a olhar em seu entorno, compreender e assimilar os fenômenos e responder às mudanças e aos desafios sociais cada vez mais complexos, especialmente se os/as estudantes, *a posteriori*, também vierem a ocupar as funções de formadores/as.

Indiscutivelmente, no cenário educacional nacional e internacional, as expectativas sobre a educação superior associam a concepção de qualidade ao compromisso com a sustentabilidade, pois

[...] o sentido da educação é a humanização, isto é, possibilitar que todos os seres humanos tenham condições de ser partícipes e desfrutadores dos avanços da

civilização historicamente construída e compromissados com a solução dos problemas que essa mesma civilização gerou (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 162).

Assim, considera-se que, na perspectiva de promover o desenvolvimento sustentável, os acordos firmados internacionalmente expressam diretrizes e princípios norteadores da educação para a sustentabilidade.

Entre estas diretrizes, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) apresenta a educação como “uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz”¹² (Unesco, 1998, p. 3). Esta agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) determinou como meta das nações, no recorte temporal de 2005 a 2014, a educação para o desenvolvimento sustentável, a fim de: promover e melhorar a educação básica; reorientar os programas de educação para o desenvolvimento sustentável; desenvolver a consciência e a compreensão pública sobre a sustentabilidade; aprimorar a formação e incluir a educação superior (Morosoni, 2009).

Posteriormente, em atenção ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 – ODS 04 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015), até o ano de 2030, é estabelecido como meta “[...] assegurar que todos os estudantes obtenham os conhecimentos e competências necessários para impulsionar o progresso do desenvolvimento sustentável” (Meta 4.7). Isso inclui, entre outras coisas, a adoção de estilos de vida sustentáveis, a promoção dos direitos humanos, a busca pela igualdade de gênero, o fomento de uma cultura de paz e não violência, a valorização da cidadania global e o reconhecimento da importância da diversidade cultural. Isto é, a promoção da cultura da sustentabilidade.

Estes desafios se coadunam às reflexões acerca da formação de docentes potencialmente capazes de, simultaneamente, promover e desenvolver a educação para a sustentabilidade, visto que estes profissionais atuam diretamente na formação de outras gerações.

De acordo com Morosini (2009, p. 172-173), a educação para a sustentabilidade apresenta como características essenciais o “[...] apoio ao enfoque fundamentado nos direitos de todos a todos os esforços educativos para seu desenvolvimento pleno [...] A educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada”.

Formar professores/as com suficiente qualidade, neste paradigma, é uma tarefa complexa e envolve várias dimensões, dada à necessária inserção, pertinência e multidimensionalidade do constructo “sustentabilidade”, devendo observar a contextualização

¹² “[...] um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, democracia, desenvolvimento sustentável e paz” (Unesco, 1998, p. 3).

sociocultural dos referenciais formativos adotados, as concepções de ser humano, de sociedade e de educação definidas.

Tratando das condições básicas para a qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam os requisitos da formação, profissionalização e ação pedagógica dos/as docentes como inquestionáveis. Para eles,

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 22).

Peremptoriamente, Lessard (2006), analisando o Relatório “Teacher matter: attracting, developing and retaining teachers”¹³, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), estabelece, entre suas conclusões, que “a qualidade do docente é a única variável escolar de peso que influencia os resultados dos alunos em geral” (Lessard, 2006, p. 206).

Acerca da educação para a vida sustentável, Kraemer (2004, p. 7) assevera que:

Os professores são a peça fundamental no processo de conscientização da sociedade dos problemas ambientais, pois buscarão desenvolver, em seus alunos, hábitos e atitudes sadios de conservação ambiental e respeito à natureza, transformando-os em cidadãos conscientes e comprometidos com o futuro do país.

Pode-se destacar, ainda, a Agenda 2030 “Transformando Nosso Mundo: Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”, que define, entre as metas relacionadas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04, a necessidade de que os professores/as “[...] estejam preparados para ensinar os conteúdos que integram as questões relativas à sustentabilidade” (Brasil, 2019, p. 6).

Desta feita, a formação de professores/as da educação básica é entendida como um dos fatores que incidem mais objetivamente no processo de qualificação de uma educação comprometida com a sustentabilidade planetária. Considerada a totalidade do fenômeno educacional, não é suficiente definir metas e objetivos vinculados à pauta, mas é fundamental, também, empreender esforços para sua consecução. Esta empreitada inclui a mobilização de pessoas engajadas pessoal e profissionalmente no desenvolvimento de valores e princípios sustentáveis para as gerações atuais e futuras. De certo, outras variáveis também têm contribuição expressiva neste processo, mas a relevância da qualidade da formação e da atuação

¹³ “Assunto de Professor: atrair, desenvolver e reter professores eficazes”.

docente é inquestionável.

Como um espaço fundamental de conscientização e orientação para o alcance das metas universais da sustentabilidade, a formação de professores/as em nível superior para a atuação na educação básica precisa apresentar a qualidade necessária para servir a um projeto social pautado em ideais de tolerância, justiça social e paz, em respeito à diversidade populacional em todas as suas dimensões. Logo, é necessário que a formação profissional esteja atenta ao desenvolvimento da cultura da sustentabilidade como modo de vida arraigado no cotidiano.

Nesse sentido, Kraemer (2004, p. 2) declara que:

Devemos estar preparados, em todos os países, para remodelar o ensino, de forma a promover atitudes e comportamentos que sejam portadores de uma cultura da sustentabilidade.

É aí que entram em jogo as universidades, assim como todos os estabelecimentos de ensino superior, que assumem uma responsabilidade essencial na preparação das novas gerações para um futuro viável.

Na direção da construção social indicada pela autora, a formação de professores/as, e, mais particularmente, o currículo dessa formação, ganha destaque enquanto estratégia para a consecução dos objetivos pretendidos pelos sistemas e instituições educacionais. Em se tratando de educação para a sustentabilidade, o currículo formativo configura-se como um meio privilegiado para o alcance desses objetivos. De acordo com Sacristán (2000),

Os currículos, de fato, desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem as diversas finalidades destes níveis.

[...]

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (Sacristán, 2000, p.16-17).

Gimeno Sacristán (2000) analisa o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um fenômeno multifacetado que envolve questões culturais, políticas e sociais e afirma que

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas (Sacristán, 2000, p. 15).

Citando Grundy (1987), o autor elucida que “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série

de práticas educativas” (Sacristán, 2000, p. 14). Em sua perspectiva,

[...] qualidade da educação e do ensino muito tem a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos [...] Então, não será fácil melhorar a qualidade do ensino se não mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformar curriculares se estas não forem ligadas à formação de professores (Sacristán, 2000, p. 10-11).

A formação docente no Brasil passou a adquirir maior relevância e ocupar espaço no debate político nacional ao final da década de 1980 e início da década de 1990, com as mudanças ocorridas no Estado, impulsionadas pelos movimentos sociais em torno da redemocratização do País e da garantia de direitos humanos, dentre eles, o direito à educação.

O reconhecimento do direito à educação, afirmado na Constituição Federal de 1988 (CF), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996), entre outros documentos nacionais, implica diretamente na questão da formação de professores/as e das políticas públicas para a área, já que é uma esfera estratégica para a promoção do acesso à educação e para o alcance das metas estabelecidas para o sistema educacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 37), ao escreverem sobre as interposições ao trabalho docente na nova configuração social e produtiva, expõem que, na reestruturação educativa de vários países, as/os professores/as aparecem como agentes inovadores/as nos processos pedagógicos curriculares e organizacionais.

O cenário edificado a partir da redemocratização do Brasil e abertura nacional aos processos globalizantes impôs que as/os docentes estivessem bem mais preparadas/os para lidar com novas exigências curriculares e que desenvolvessem competências e habilidades profissionais em novas condições de trabalho, tendo, portanto, suas responsabilidades ampliadas: investigador/a das peculiaridades dos estudantes; participação ativa, cooperativa e reflexiva da equipe docente; participação na elaboração e implementação do projeto pedagógico da escola, dentre outras.

De acordo com Leão (1998 *apud* Silva, 2018), dois são os fatores estruturantes na compreensão da ênfase dada às políticas de formação de professores/as. Primeiramente, a adesão dos governos ao paradigma da capacitação técnica, mais pragmática, ao mesmo tempo flexível, imposto pela reestruturação produtiva, ou seja, pela passagem do modo de acumulação capitalista fordista/keynesiana para a nova forma de regulação capitalista, a acumulação flexível do capital, que responsabiliza a escola pelos fracassos socioeconômicos do País. O

segundo fator se refere às mobilizações sociais por direitos políticos e sociais no Brasil, que corroboraram para a consciência social e a reivindicação da qualidade social da educação, repercutindo nas discussões sobre a formação inicial e continuada.

Assim, apesar das expectativas da sociedade quanto ao trabalho docente se limitarem, na maioria das vezes, ao espaço da sala de aula, o contexto é muito mais amplo e requer articular o sistema escolar ao sistema social, as práticas pedagógicas às práticas político-sociais. Em conformidade com os pressupostos da educação para a sustentabilidade, é imprescindível a estes/as profissionais conhecimentos sobre as dimensões socioeconômicas, política e cultural da educação e dos/as educandos/as, pela corresponsabilidade tanto na organização quanto na gestão da escola, por meio de sua participação nos processos organizacionais e de tomada de decisões, e nas relações da escola com a comunidade.

Tendo em vista a subordinação da escolarização às exigências da produção e do mercado, o sistema capitalista obriga a escola à formação de um novo modelo de trabalhador/a com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, de integração e de flexibilidade para acompanhar os avanços científicos e tecnológicos. Daí vem o destaque à educação, especialmente à educação básica, tendo como função primordial desenvolver as novas competências e habilidades cognitivas - inteligência instrumentalizadora - e as competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo ao novo paradigma produtivo.

Ao mesmo tempo, e, em decorrência das políticas inclusivas empreendidas no Brasil, sobretudo na primeira década dos anos 2000, o perfil da população atendida pela escola pública sofreu alterações, o que implicou que a formação profissional docente também passasse a estar atenta às demandas provenientes da diversidade sociopopulacional, de modo a promover a educação para a sustentabilidade como paradigma de formação e desenvolvimento humano.

Como possível caminho para este ideal, Gadotti (2008a) aponta para a “alterglobalização”, desdobrando a sustentabilidade em dois eixos. O primeiro eixo, segundo o autor, refere-se à natureza, à sustentabilidade ecológica, ambiental e demográfica, à “capacidade da natureza de suportar a ação humana, com vistas à sua reprodução e aos limites das taxas de crescimento populacional” (Gadotti, 2008a, p. 67).

Por sua vez, o segundo eixo, configura a sustentabilidade cultural, social e política e refere-se à “[...] manutenção da diversidade e das identidades, diretamente relacionada com a qualidade de vida das pessoas, da justiça distributiva e ao processo de construção da cidadania e da participação das pessoas no processo de desenvolvimento” (Gadotti, 2008a, p. 67), a partir de práticas pedagógicas e políticas públicas, entre elas, as políticas curriculares e de formação docente, que se alinhem aos propósitos pertinentes à melhoria da capacidade das pessoas para

abordar questões ambientais e de desenvolvimento humano, considerando a humanidade e o planeta Terra como centro das preocupações, bem como a atenção à edificação da saúde, bem-estar e qualidade de vida, em harmonia com a natureza.

Tratando do “educar para a sustentabilidade”, o autor destaca a necessidade de distinção, sem dicotomizar, entre a “educação **sobre** o desenvolvimento sustentável” e a “educação **para** o desenvolvimento sustentável” (Gadotti, 2008a, p. 67, grifos do autor), afirmando que:

[...] a primeira refere-se à tomada de consciência, à discussão teórica, à informação e aos dados sobre o desenvolvimento sustentável; a segunda refere-se a como utilizar a educação como meio para construir um futuro mais sustentável. Trata-se, portanto, de ir além da discussão teórica. Trata-se de dar exemplo de vida sustentável (Gadotti, 2008a, p. 67).

Todavia, o pressuposto da finalidade da educação, enquanto vetor do desenvolvimento humano e social e da autonomia do pensamento crítico, instaura a necessária reflexão sobre o caráter “instrumental” imbricado nos termos “educação **para** o desenvolvimento sustentável” e “educação **para** a sustentabilidade”.

Este caráter é questionado por Jickling (1992 *apud* Lima, 2003, p. 112) sob o argumento de que “[...] a educação dirigida a um fim específico, seja ele qual for, contraria o espírito da educação enquanto prática de liberdade”, pois, desta forma, configura mais “[...] um treinamento para aquisição de certas habilidades do que um aprendizado envolvido com a compreensão”. Para o autor, a educação pressupõe autonomia e pensamento crítico, portanto, deve estimular o pensamento, o julgamento e o comportamento dos/as sujeitos/as por si próprios e não orientados para uma finalidade pré-determinada.

Essas análises conduzem a entender que a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e a educação para a sustentabilidade (EpS) devem compreender e interpretar processos não circunscritos ao adestramento para a reprodução de discursos e ações, mas para o desenvolvimento da cognição e senso crítico que permitam aos/às sujeitos/as sociais refletirem analiticamente sobre as problemáticas da humanidade local e globalmente, e as circunstâncias nas quais elas ocorrem, de modo contextualizado, para, a partir de então, decidir, de maneira consciente, pelo empreendimento contínuo de estilos de vidas que levem em consideração a promoção da equidade entre pessoas e grupos populacionais.

Assim, enquanto a EDS afigura o desenvolvimento de processos educacionais que visem a promover o desenvolvimento ambiental, tecnológico, humano e social – em suas diferentes interfaces - apoiados em parâmetros sustentáveis, a EpS aspira a fomentar práticas humanas que visem a perenização e constância da sustentabilidade planetária alcançada, seu

aprimoramento e manutenção entre gerações. São, portanto, processos que se complementam e se interrelacionam, nos quais a educação não é somente meio, mas é, também, fim. Um direito em si mesma e um meio para a garantia da efetivação de tantos outros direitos.

Vislumbra-se, então, a necessidade de práticas educacionais transformadoras, contributivas para a ruptura de paradigmas reforçados pelo sistema econômico neoliberal, nas quais a educação não se limite à formação acadêmico-profissional, mas promova a participação social ativa na busca e aplicação de novos padrões de organização social.

Bacci e Silva (2020) defendem que “Os cursos de formação de professores assumem papel fundamental na construção da cultura da sustentabilidade, não só na universidade como para toda a sociedade” (Bacci; Silva, 2020, p. 42). Nesta direção, exemplos dessas práticas educacionais transformadoras da cultura educacional, em escolas que educam para a sustentabilidade, incluem projetos interdisciplinares focados em problemas ambientais locais, com a exploração de metodologias de aprendizagem baseada em problemas, por meio das quais os/as alunos/as trabalham colaborativamente para resolver problemas reais relacionados à sustentabilidade, como a redução do desperdício de alimentos na escola ou o uso eficiente de recursos energéticos.

Outro exemplo refere-se ao fortalecimento da conexão dos/as alunos/as com o ambiente natural e com os recursos naturais, através da promoção de atividades ao ar livre, nas quais os/as alunos/as possam explorar e aprender diretamente na natureza, como trilhas ecológicas e estudos de ecossistemas locais, bem como a criação e manutenção de jardins e hortas escolares, enquanto ações que enfatizam a agricultura sustentável, a compostagem, a biodiversidade, a alimentação saudável e a preservação do meio ambiente, além da integração no currículo da utilização de tecnologias sustentáveis nas escolas, como painéis solares e sistemas de coleta de água da chuva, permitindo a aprendizagem dessas tecnologias e a manutenção e monitoramento dos recursos naturais.

Igualmente, aulas focadas em ética ambiental e cidadania contribuem para a discussão de questões de justiça social, consumo consciente e responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente e à vida da Terra.

Estudos sobre diferentes culturas e suas práticas sustentáveis enriquecem o currículo quando consideram a diversidade sociocultural, a identidade dos/as alunos/as. Por outro lado, as tecnologias digitais podem ser utilizadas para conectá-los/as com comunidades globais para a troca de conhecimentos e experiências sobre sustentabilidade.

Incorporar a diversidade e inclusão no currículo escolar significa, também, abordar questões de equidade e justiça social nas práticas educativas, garantindo que todos os/as

alunos/as, independentemente de suas origens e características, tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem. É igualmente importante promover discussões sobre como diferentes sociedades lidam com questões ambientais e étnico-raciais e como o conhecimento tradicional pode contribuir para soluções sustentáveis.

Além disso, a complexidade da natureza humana e as dimensões antropológicas que fundamentam a sustentabilidade também precisam estar sob as lentes curriculares, considerando a interdependência entre o ser humano e a natureza, as interconexões entre as culturas, valores, modos de vida e o ambiente natural, explorando estas influências nas práticas educativas e nas relações sociais.

A promoção da equidade entre pessoas e grupos populacionais fundamenta a sustentabilidade e requer considerar a complexa teia das relações humanas, as diversidades que subjazem à vida humana, às diferentes necessidades e expectativas que os/as sujeitos/as e grupos sociais apresentam a depender das conjunturas culturais, relacionais e ambientais dos contextos de pertencimento.

Este hermetismo remete aos princípios amplos – e complexos - intrínsecos ao conceito de sustentabilidade, entre eles a equidade entre as gerações e gêneros, paz, tolerância, redução da pobreza, preservação e restauração ambiental, conservação de recursos naturais e justiça social, coadunando com o que foi denominado por Boaventura de Sousa Santos como “Patrimônio comum”: “[...] temas que, pela sua natureza são tão globais como o próprio planeta [...] Trata-se de temas que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo em sua totalidade: a sustentabilidade da vida humana na terra, por exemplo” (Sousa Santos, 1997, p. 17-18).

Certamente, a promoção de modos de vida justos, produtivos e sustentáveis depende da efetivação de pedagogias críticas, democráticas e solidárias, o que pressupõe modificações nos sistemas educacionais, que, por sua vez, perpassam pela modificação nos processos de formação dos profissionais da educação, desde a concepção dos cursos de formação, a seleção, organização e gestão curricular, para a incorporação de saberes, conteúdos e conhecimentos que coadunem com princípios como a solidariedade, a inclusão plena e a emancipação social.

Enquanto ato político imbricado de intencionalidade, o desafiador paradigma da educação para a sustentabilidade apresenta às universidades a função de interpretar processos formativos que alinhem parâmetros para a formação de cidadãos e cidadãs mais capacitados/as para a tomada de decisão sobre o futuro e as condições de existência da vida humana na Terra em suas múltiplas dimensões.

Gadotti (2008b, p. 76-77) anunciou que:

[...] o conceito de sustentabilidade na educação pode ter um impacto positivo não só no que se refere aos indivíduos, mas também nas necessárias mudanças do sistema educacional. Assim, podemos falar de um impacto no nível legal, reformas educacionais, *curriculum*, conteúdos, e no nível pessoal do compromisso, do engajamento numa vida mais sustentável (grifo do autor).

Concebendo a sustentabilidade como um conceito central de um sistema educacional voltado para o futuro, o autor assevera que o Sistema faz parte tanto do problema como também faz parte da solução, defendendo a necessidade de “reeducá-lo” e alicerçá-lo no desenvolvimento da cultura da sustentabilidade, já que “a escola transmite em forma de conteúdos às novas gerações uma parcela da cultura produzida pela experiência humana coletiva” (Germinari; Pedroso, 2017, p. 851).

Carvalho (2006), ao explicar sobre as formas pelas quais a cultura pode ser criada, afirma que

[...] normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico, sendo que o conjunto de comportamentos que ocorrem a seguir tende a criar a norma. Esta, por sua vez, pode tornar-se uma crença e depois um pressuposto se o mesmo padrão de acontecimentos recorrer (Carvalho, 2006, p. 2).

Tendo em conta que “[...] a cultura escolar dota verdadeiramente os indivíduos de um corpo comum de categorias de pensamento e exerce, por isso, uma função de integração lógica bem como de integração moral e social” (Bourdieu, 1967 *apud* Forquin, 1996, p. 196), indica-se, a partir destes ensinamentos, a importância do fomento à cultura da sustentabilidade e da orientação dos currículos de formação de professores/as para que incorporem certos princípios, conhecimentos, saberes e conteúdos na seleção, organização e gestão curricular, enquanto processos e elementos carregados de intencionalidades “[...] relacionados a determinado modelo social e, conseqüentemente, a um modelo de ser humano” (Germinari; Pedroso, 2017, p. 854).

Citando Bernstein (1980), Sacristán reafirma que “[...] as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social” (Sacristán, 2000, p. 19), o que denota que o compromisso com a educação para a sustentabilidade enquanto paradigma socioeducacional demanda currículos diferenciados e abordagens pedagógicas que nobilitem a transformação e emancipação individual e institucional, ressignificando as funções atribuídas à educação.

Forquin (1996) compreende que os conteúdos e práticas de ensino são o centro da escola e define “currículo” como “[...] o conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se

aprende” (Forquin, 1996, p.188). Porquanto, os pressupostos da educação para a sustentabilidade confluem, também, sobre o currículo de formação profissional de professoras/es da educação básica, indicando às instituições formadoras o desafio de “[...] produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 173), a partir da análise crítica sobre o seu entorno.

Todavia, Garcia (2009) reflete a respeito das respostas que as instituições formadoras têm conseguido prestar aos desafios que se estabelecem no cenário educacional. Segundo o autor, tanto as autoridades políticas quanto os/as professores/as apresentam insatisfações em relação à capacidade das instituições de formação atualmente existentes de atender às necessidades da profissão docente, destacando as críticas que apontam para a burocratização dessas instituições e a desconexão entre a teoria e a prática, uma fragmentação excessiva do conhecimento transmitido e uma ligação frágil com as escolas.

O autor enfatiza as críticas relacionadas à necessidade de inserção de professoras/es na prática docente para melhor atender à demanda por uma formação mais prática e contextualizada, que esteja alinhada com as necessidades reais das escolas e dos/as alunos/as, por acreditar-se que as/os professoras/es precisam estar preparadas/os não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com experiências práticas significativas que os capacitem a lidar com os desafios do cotidiano escolar. Em sua perspectiva,

[...] nota-se uma grande insatisfação, tanto por parte das instâncias políticas como da classe docente em exercício, acerca da capacidade de resposta das actuais instituições de formação às necessidades da profissão docente. As críticas que as consideram como tendo uma organização burocratizada, em que se assiste a um divórcio entre a teoria e a prática, uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado, um vínculo tênue com as escolas, estão a fazer com que algumas vozes proponham a redução temporal da formação inicial e o incremento da atenção dada ao período de inserção profissional dos professores (Garcia, 2009, p. 13).

De acordo com Saviani (2011b), o primeiro dilema da formação de professores/as no Brasil refere-se ao “Diagnóstico relativamente adequado versus incapacidade de encaminhar soluções satisfatórias” (Saviani, 2011b, p. 5). Segundo o autor, as sucessivas mudanças no processo de formação docente no Brasil, historicamente realizadas, revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas e

Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2011b, p. 4).

Destarte, para que as/os docentes da educação básica possam desempenhar suas funções assentadas nos pressupostos da EpS, é primordial que a formação acadêmica contemple abordagens curriculares que também se harmonizem com estes pressupostos, pois o processo formativo deve oportunizar a expansão do saber, a preparação para o ensinar, o afloramento de novas percepções sobre os temas abordados, e, também, conhecimentos sobre como apresentar os conteúdos e mediar a aprendizagem das/dos estudantes, considerando suas especificidades cognitivas, sociais, culturais, raciais, geracionais, entre outras.

Tratando sobre a educação enquanto fundamento da sustentabilidade, Lopes e Tenório (2011) destacam que

Os seis primeiros anos são fundamentais na vida de uma criança. Trata-se de uma fase decisiva para que meninos e meninas desenvolvam suas habilidades lógicas, musicais, comunicativas, emocionais, motoras e de convívio social. Já não existem dúvidas entre os especialistas das mais variadas correntes científicas de que é preciso garantir a todas as crianças o acesso às condições e aos estímulos necessários para que atinjam uma formação plena nesse período tão cheio de mudanças. As conclusões de neurologistas, psicólogos e pedagogos sobre as imensas oportunidades de desenvolvimento humano durante os seis primeiros anos de vida inspiraram leis e tratados cuja missão é fazer com que as políticas públicas atendam a essa faixa etária da população (Lopes; Tenório, 2011, p. 24).

Nesta perspectiva, destaca-se o papel dos/as licenciados/as em pedagogia, responsáveis pela docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, etapas escolares em que, fundamentalmente, se faz importante o desenvolvimento de conceitos, princípios e valores que embasem o pensar e o agir sustentáveis enquanto práticas cidadãs.

A seguir, explana-se acerca da política educacional brasileira e das diretrizes e normativas legais para a formação de professores/as pós 1990, com ênfase nas diretrizes para o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E AS DIRETRIZES E NORMATIVAS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PÓS 1990: EM FOCO O CURRÍCULO DA PEDAGOGIA

Fundamentada na compreensão de que as políticas educacionais e as diretrizes legais têm influência direta na formação de professoras/es e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida, nesta seção, busca-se analisar as transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro, tendo como enfoque o currículo da Pedagogia como resultado das políticas implementadas após a década de 1990, a fim de compreender as contradições, as relações de poder e os interesses envolvidos na elaboração e implementação dessas políticas, assim como as conseqüências dessas ações para a formação docente e para a prática pedagógica.

Além disso, nesta seção, faz-se a análise da proposta estatal de revisão das DCNs para a formação de pedagogos/as pós 2016 e das interseccionalidades entre educação para a sustentabilidade (EpS) e educação para os direitos humanos (EDH) na formação destes/as profissionais, considerando as diretrizes curriculares nacionais para a constituição do currículo oficial do curso de pedagogia nestes dois viéses.

3.1 A formação de pedagogos/as no Brasil: desafios e resistências

A partir da década de 1990 foi desencadeado um movimento mundial de reformas sociais e, no bojo destas, reformas educacionais baseadas nos pressupostos de organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Por terem os mesmos fundamentos, as reformas nos diferentes países resguardaram características similares, que passaram a reorientar os sistemas educacionais em diversos contextos.

Essas reformas ocorreram a partir das novas demandas sociais e, principalmente, mercadológicas, apresentadas na nova ordem mundial, marcada pelos processos de acumulação flexível, globalização do capital e pela revolução informática e comunicacional, que levaram à necessidade de um novo perfil de trabalhador/a. Em um cenário desenvolvimentista, caracterizado pela flexibilidade e variedade de oferta de bens e serviços, um mercado cada vez mais sofisticado, diversificado e competitivo exige, fundamentalmente, que a educação esteja apta à formação do/a trabalhador/a e do/a consumidor/a adaptados/as a este novo padrão

mercadológico (Kuenzer, 2003).

No Brasil, as diretrizes internacionais influenciaram diretamente na reforma educacional empreendida a partir da década de 1990 em todas as áreas, inclusive no que se refere à formação de professores/as. Neste campo, as recomendações do Banco Mundial para a formação inicial orientavam a realização em menor tempo e em nível superior. O entendimento do Banco era de que a capacitação em serviço ofereceria melhores resultados para o sucesso da escola em comparação com a formação inicial, além de maiores vantagens com relação aos custos financeiros (Banco Mundial, 1995 *apud* Torres, 1996).

Na mesma direção, Mazzeu (2011, p. 5-6) registra que o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Relatório Jacques Delors) “[...] endossa as orientações do Banco Mundial quanto à formação inicial e continuada. Destaca a formação por competências e para a pesquisa (com vistas à resolução de problemas) como eixos articuladores dos processos formativos tendo como norte a reflexão sobre a prática”, ressaltando o “[...] papel da educação, na preparação dos indivíduos, e o papel da formação docente na implementação da reforma política estrutural e curricular que deveria ser posta em prática em diversos países” (Mazzeu, 2011, p. 5).

Desta feita, após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) configura-se como primeiro dispositivo orientador da formação docente (Artigos 61, 62, 63). O texto legal determinou a formação de professores/as da educação básica em nível superior, tendo como *lócus* formativo preferencial os Institutos Superiores de Educação - ISEs, que deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente por meio das formações inicial e continuada, com foco no ensino.

A determinação legal inclinou-se ao atendimento das recomendações dos organismos multilaterais relativas ao aligeiramento e flexibilização da formação inicial, suprimindo a pesquisa e a extensão dos processos formativos, uma vez que a formação prática passou a ser enfatizada.

Seguindo com a definição de documentos normativos para subsidiar a reestruturação dos processos formativos, os Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1998), elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), de acordo com Mazzeu (2011, p. 9-10), propuseram que:

[...] a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problemas e a um saber-fazer que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de

formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002), fundamentada nos Referenciais supracitados e no Parecer CNE/CP nº 09/2001 (Brasil, 2001), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), visando a corroborar para a regulamentação dos cursos de formação docente em nível superior.

O Parecer CNE/CP nº 09/2001 direcionou a reestruturação da educação básica conforme as transformações sociais características da década de 1990, de modo a promover a formação docente sincronizada com as demandas advindas da nova ordem socioeconômica, fundamentando a revisão de competências profissionais articuladas com o desenvolvimento de um perfil profissional mais adequado às exigências da nova sociedade.

Saviani (2008a) defende que a pedagogia, enquanto ciência da educação na abordagem histórico-crítica, possibilita subsídios a uma formação de pedagogos/as – professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, que integre a teoria e a prática dialeticamente, tendo, na prática social, o ponto de partida e de chegada do processo educativo, mediada pela filosofia e pela teoria da educação, reiterando a necessidade da formação de educadores/as a partir da globalidade do processo educacional.

O autor afirma que os entraves e indefinições no que se refere à formação de professores/as no Brasil derivam da separação que, historicamente, caracterizou os processos formativos - e que ainda não foi superada - entre teoria e prática, não apenas nos cursos de formação desses profissionais como no próprio fazer pedagógico, adotando como premissa que a relação dialógica entre teoria e prática é condicionante da qualidade social da educação.

Em contraposição a este entendimento, a política hegemônica de formação docente retratada nos documentos legais e normatizadores foi marcada pela priorização da formação pautada em competências, reduzindo a importância da sólida formação teórica e acadêmica. Na análise de Mazzeu (2011, p. 13),

[...] orientações dos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002), pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica.

A partir da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), os processos formativos de

professores/as da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental – os/as pedagogos/as, também foram reorientados e acompanharam as mudanças em torno das demandas socioeconômicas e do currículo para a educação básica.

Saviani argumenta que na crise estrutural do capitalismo “[...] torna-se necessário que os movimentos sociais populares ascendam à condição de movimento revolucionário, realizando a passagem das lutas conjunturais à luta unificada da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade” (Saviani, 2013, p. 44). O autor assevera que ampliar ao máximo possível o espectro de abrangência das forças sociais é fundamental para se fortalecer os estudos que buscam expressar e fazer progredir a luta dos/as trabalhadores/as.

Assim, após anos de desacordos entre profissionais e entidades representativas da área a respeito dos dilemas históricos concernentes à identidade do/a pedagogo/a, ao perfil do/a egresso/a do curso e às contradições que marcaram o delineamento das políticas formativas nacionais, caracterizadas pelo incentivo à oferta de ensino superior pela iniciativa privada e aligeiramento da formação, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Pedagogia.

Arroyo (2011) destaca a atuação dos coletivos educacionais nas disputas e tensões em torno do currículo em direção a dar maior coerência entre a dinâmica social e escolar e as políticas e diretrizes curriculares. Segundo o autor,

A politização dessas disputas vem de maneira particular dos coletivos de pesquisadores e, sobretudo, dos movimentos sociais, do movimento docente e do movimento de reorientação pedagógica que acontece nas salas de aula, que vem dos educadores-docentes e dos educandos. Estamos avançando para novas aproximações entre essa dinâmica social e escolar, a dinâmica das políticas e diretrizes curriculares, na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e à diversidade de sujeitos políticos e culturais (Arroyo, 2011, p. 17).

À vista disso, no período analisado que circunscreveu a definição das normatizações para a formação de professores/as no Brasil, merece destaque o protagonismo de organizações representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centros de Educação – (Forundir), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), que fomentaram intenso debate e se mobilizaram em contraposição às concepções pragmatistas de formação. A proposta mais latente consistia na criação dos cursos normais superiores como espaços exclusivos para formação de professores/as para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, na substituição das faculdades de educação por institutos superiores de educação.

O entendimento dessas organizações reporta à elucidação do caráter sócio-histórico da formação de professores/as e da base comum nacional enquanto instrumentos singulares no enfrentamento à desvalorização da profissão docente, em prol da qualidade da educação.

Para Saviani (2008a), a formação de professores/as é estigmatizada desde os seus primórdios, justificando a luta pela valorização do curso de licenciatura em pedagogia como espaço de estudo das ciências da educação, imperiosa para a qualidade social da formação de profissionais para atuar na docência, assumindo uma formação humana de crianças e adolescentes para além da formação escolar, ou seja, promovendo a formação omnilateral¹⁴.

Equitativamente, Freire (1996) e Adorno (1995) contrastam suas visões críticas com o pensamento educacional tradicional vigente, desafiando e buscando superar as teorias tradicionais em prol da emancipação, da autonomia e da libertação, consideradas objetivos fundamentais da formação humana. Ambos os pensadores condenam a formação educacional que apenas adapte e conforme o/a estudante ao mundo estabelecido, mantendo-o oprimido/a e reprodutor/a, um simples consumidor/a de conteúdos didáticos.

Para estes autores, a educação emancipatória e unitária se opõe à formação de um “ser menor”, objetificado em sua subjetividade e incapaz de ser ou de lutar para se tornar protagonista e construtor de sua própria existência, haja vista que o objetivo educacional maior deve ser fazer emergir uma forma de vida em comum que reconheça a pluralidade dos modos de ser, o que é essencial para a cidadania democrática e sustentável.

Adorno (1995) se opõe à fragmentação do sistema educacional, que tende a separar os/as alunos/as com base em critérios de classe social, *status* econômico e desempenho acadêmico precoce. O autor argumenta que essa divisão perpetua as desigualdades e impede a formação de indivíduos críticos e autônomos e defende que “a escola unitária é necessária para que o acesso à cultura não se torne um privilégio de poucos, mas um direito de todos, e para que a educação possa contribuir para a emancipação do indivíduo” (Adorno, 1995, p. 87).

Neste sentido, Libâneo (2001, p. 22) defende que a Pedagogia é “[...] um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Portanto, a formação e a atuação do/a pedagogo/a devem estar atentas à integralidade do processo formativo humano, às suas necessidades hordienas e futuras, tendo em vista que a atuação deste/desta profissional transversaliza gerações, integrando-se a diferentes interfaces da prática educativa que se

¹⁴ Para Saviani, a formação omnilateral pressupõe uma “escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos [...] conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais” (Saviani, 2011, p. 250).

relacionam direta e indiretamente com as perspectivas da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade da formação, da convivência e do desenvolvimento humano, aos processos de organização, coordenação e condução de práticas pedagógicas que coadunem na construção, socialização e assimilação ativa de conhecimentos contextualmente relevantes, modos de ação, atitudes, princípios e valores, considerando objetivos de formação da humanidade e do projeto societário edificadas a partir de processos históricos.

Saviani (2016, p. 11) também assevera que:

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Frente a estes pressupostos teóricos, resultantes das históricas tensões e lutas no campo da educação e da formação de professores/as, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 parece apresentar uma abordagem mais emancipatória, libertadora e integral da formação que os dispositivos anteriores. A Resolução, em seu Art. 4º, define que

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Com entendimento ampliado sobre as responsabilidades da escola e dos/as profissionais egressos/as do curso pedagogia não apenas no ambiente escolar, mas “[...] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006), sobretudo diante das características da sociedade capitalista no século XXI, as discussões encampadas pelas organizações civis educacionais se voltaram às necessidades concretas da área, procurando responder às demandas observadas historicamente na formação profissional e nos descompassos em relação às necessidades da educação básica e às demandas de uma sociedade marcada pela exclusão e desigualdade sociais, reafirmando o compromisso sócio-histórico da/o pedagogo/a com o desenvolvimento humano sustentável.

A despeito das lacunas referentes à identidade do curso e do perfil profissional do egresso, que ainda permaneceram, Brzezinski (2007) considera que Resolução CNE/CP nº 01/2006 constituiu significativo avanço nos direcionamentos para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, por indicar diversos elementos normativos consensuados entre o Estado e as

entidades representativas do campo educacional. Dentre eles, pode-se citar: a concepção de docência apoiada em aspectos da concepção freiriana; a docência como base da identidade do/a pedagogo/a e pré-requisito para o exercício profissional em outras funções; a não limitação da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como campos únicos da formação e atuação; a formação para gestão educacional e suas múltiplas atribuições, inclusive em ambiente não escolares; a formação para a pesquisa; a extinção das habilitações técnico-profissionais; a possibilidade de superar a organização curricular por disciplina, favorecendo a interdisciplinaridade, e o núcleo curricular básico como núcleo essencial da formação.

Considerando os debates da comunidade educacional, no ano de 2015, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Entre os aspectos sincronizados com as proposições da comunidade educacional, essa resolução apresentava a gestão integrante do currículo nas licenciaturas, requisito à formação de profissionais capacitados à gestão educacional e não apenas escolar:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação (Brasil, 2015, p. 11).

Desta feita, a formação profissional deveria capacitar o/a egresso/a para a gestão do processo educacional e de unidades de educação básica, para o trabalho coletivo, inclusive no que se refere à participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, de modo a efetivar a formação de seres humanos a partir de uma atuação integrativa entre família, comunidade e escola, numa perspectiva de superação da dicotomia entre aqueles que planejam e gerem e aqueles que executam, do trabalho intelectual e do trabalho manual.

Ao encontro disto, Contreras (2012) argumenta que, muitas vezes, as/os professoras/es são levadas/os a acreditar em um livre-arbítrio que, na prática, é restringido por políticas de controle e mecanismos que limitam sua capacidade de influenciar verdadeiramente o ambiente educacional. Segundo o autor, “a autonomia dos professores é frequentemente limitada e condicionada por estruturas de controle que impõem uma autonomia ilusória” (Contreras, 2012, p. 45), sendo necessário promover a autonomia docente real e significativa, através da atuação integrada entre família, comunidade e escola, a fim de efetivar uma educação que transcenda a mera execução de tarefas, permitindo às/aos professoras/es um papel ativo e autônomo na construção de propostas pedagógicas, defendido pelo autor como fundamento

basilar da verdadeira emancipação e autonomia docente.

Sob este prisma, de acordo com as DCNs de 2015, o conhecimento teórico e prático nas formações inicial e continuada deveria oferecer condições para o desenvolvimento e aplicação da pesquisa nas atividades profissionais, amparados nos princípios da interdisciplinaridade, sensibilidade, ética e estética, enfatizando aspectos humanizadores no processo formativo.

Neste limiame, a formação profissional deveria estar atenta ao respeito e atendimento às diferenças humanas relativas às questões étnico-raciais, de gênero, sexuais, dentre muitas outras, remetendo, assim, ao entendimento ampliado de sustentabilidade, que incorpora conceitos relativos a estilos de vida sustentáveis e aos direitos humanos.

Pereira (2018, p. 111) destaca que a Resolução CNE/CP nº 02/2015, por direcionar a estrutura de projetos pedagógicos de cursos com identidade própria, assegurou:

[...] a relação entre a educação e os múltiplos fatores que envolvem a conjuntura da sociedade, da cultura às tecnologias, dos recursos didáticos e pedagógicos, de eventos para difusão de conhecimentos e avaliação dos professores em formação, da interação entre instituição de nível superior e da educação básica, com o desenvolvimento de projetos compartilhados.

O respeito à diversidade, à identidade e à autonomia dos/as profissionais e das instituições de educação superior fomenta a estruturação da formação inicial para uma atuação consoante com o desenvolvimento do sujeito e da sociedade, tornando o docente “[...] coautor e responsável pela educação de seu tempo em todos os aspectos que envolvem o ensino, a reflexão e responsabilização” (Pereira, 2018, p. 112).

Apesar de a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) determinar que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art 62, § 8º), deve-se observar que o Brasil não adotava um referencial de currículo mínimo para a formação de professores/as, mas diretrizes curriculares nacionais que, no âmbito da Resolução CNE/CP nº 02/2015, assentadas numa perspectiva mais democrática, permitia que, observando os direcionamentos gerais, as instituições delineassem propostas pedagógicas atentas a temas referenciados no contexto sócio-histórico, cultural e econômico da região de oferta.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 definiu que a formação de professores/as da educação básica deveria assegurar a base nacional comum curricular, a partir da qual seria traçado o perfil geral dos/as egressos/as; orientou a estrutura organizacional e curricular dos cursos de formação inicial, formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério, materializando as palavras de Smith, O’Day e Coehn (s.d. *apud* Apple, 1999, p.

65), acerca de que um currículo nacional comum (no Brasil, de uma base nacional comum curricular): “[...] para ter validade e eficácia também requereria a criação de um tecido articulador [...] Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor”.

Todavia, a ideologia arraigada na política educacional nos anos de 1990 sustenta que a função social da escola tem como eixo central a instrução, e não a educação no sentido da formação humana, da formação do/a sujeito/a social, mediada pelas circunstâncias sociais e condições objetivas em que os filhos e as filhas da classe trabalhadora vivem. Essa ideologia tem sido reintegrada de maneira contundente a partir do ano de 2016, pela adoção de uma série de medidas e reformas educacionais ultraliberais, entre as quais se encontra a reforma do Ensino Médio, determinada pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que instituiu que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (Art. 62, §8º).

Em paralelo, os encaminhamentos estatais quanto ao currículo da educação básica convergiram para a aprovação da Resolução CNE/CP nº 02/2017, que instituiu e passou a orientar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b). Desta feita, os debates em torno da formação de professores/as para este nível de ensino se intensificaram ainda mais, haja vista que a BNCC deve, conforme o disposto legalmente, ser respeitada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Moreira (1976) analisa as intenções ideológicas inerentes às reformas curriculares e as contradições presentes na proposição de um currículo nacional na lógica neoliberal, que se atrelam a sistemas de avaliação quantitativa, classificatória e regulatórias do trabalho docente, explicando que,

Nessa direção, alguns autores consideram mesmo a idéia de currículo nacional uma contradição em termos, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente (Zumwalt, 1995). Comentam, então, que os esforços investidos na determinação de propostas curriculares nacionais seriam melhor aproveitados se canalizados para o apoio e o incentivo a reformas locais, organizadas segundo os interesses e as necessidades do professorado, dos estudantes e da comunidade.

Em consonância, Saviani (2016, p. 19-20) elucida que:

O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico constituído pelos saberes socialmente disponíveis dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores [...] é o problema da educação que determina a escolha dos saberes que entrarão na composição dos currículos formativos [...] A problemática educativa será, pois, a referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas.

Na contramão destes fundamentos teóricos, a partir da aprovação da BNCC, novas exigências e determinações estatais se apresentam à formação de professoras/es, impondo a adaptação da formação aos princípios que embasam o novo currículo nacional, tais como a segmentação da formação docente; a imposição de um modelo formativo ancorado na pedagogia das competências, na centralização curricular e num padrão cognitivista centrado no “fazer”, no conhecimento prático e, portanto, na ênfase das habilidades; a desvalorização da prática como componente curricular, ao mesmo tempo em que a sobrepõe em relação à formação teórica; além da visão reducionista da integração entre ensino, pesquisa e extensão e da desvalorização da autonomia universitária.

Apoiada na teia legal construída, no ano de 2019, a formação de professores/as foi delimitada na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Frente a isto, é fundamental considerar o questionamento levantado por Saviani (2016, p. 22): “[...] se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular?”. As elucidações do autor apontam para a distorção pedagógica instaurada na política educacional brasileira que subordina a organização e o funcionamento da educação à concepção de avaliação reguladora, controladora e padronizada, aplicada em larga escala. De fato, a avaliação sistêmica tornou-se o ponto de partida e de chegada da política educacional (Oliveira, 2017), determinando-a desde o planejamento do currículo à formação de professores.

Com efeito, Apple (1999, p. 61-74) sentencia, há mais de duas décadas:

[...] meu argumento é que por trás das justificativas educacionais para um currículo e um sistema de avaliação nacionais, está uma perigosíssima investida ideológica [...] Seu principal valor não está no suposto estímulo à padronização de metas e de níveis de aproveitamento naquelas matérias curriculares consideradas mais importantes [...] *seu principal papel está sim em prover a estrutura que permitirá o funcionamento de um sistema nacional de avaliação* (grifo do autor).

A política educacional brasileira vem materializando a predição do autor através de dispositivos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) que, ao estabelecer um currículo mínimo nacional, buscou padronizar metas e níveis de aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, refletindo uma tendência de homogeneização curricular que Apple (1999) critica como uma investida ideológica perigosa, associada à Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) (Brasil, 2019), que visou a orientar a

formação inicial de educadores/as, alinhando-a com os objetivos educacionais nacionais definidos pela BNCC.

Para Dourado e Oliveira (2008), o alinhamento da BNCC às avaliações externas substitui a lógica da diversidade por uma perspectiva de uniformização e padronização curricular, com a imposição de um currículo mínimo focado em habilidades e competências, que deve ser concretizado através da redução da autonomia, da diversidade e das especificidades locais em favor de uma centralização curricular, por meio do qual os planejadores da política federal determinam as diretrizes e os métodos de implementação através do financiamento, gestão centralizada, avaliação e formação de professores, entre outros aspectos. Os autores enfatizam que:

De modo geral, a BNCC indica ainda: a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências; e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (Dourado; Oliveira, 2008, p. 46-47).

Portanto, tanto a BNCC como a BNC - Formação são estruturais para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2013) e para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Brasil, 2004), mecanismos que, sob a roupagem da avaliação educacional, reforçam uma lógica de controle e uniformização, desconsiderando potencialmente contextos locais e a diversidade de experiências educacionais. Assim, tal qual alertado por Apple (1999) um sistema nacional de avaliação da educação nacional, ao invés de promover a qualidade educacional e a equidade, impõe uma visão homogeneizadora e ideologicamente carregada sobre a educação, que reafirma a extratificação e as desigualdades sociais, já que, notadamente, seus resultados pesam

[...] sobre coletivos pobres, seus jovens, adolescentes e até crianças. Se fizer um percurso exitoso de aprendizagem dos conteúdos na sequência prevista, passando na avaliações oficiais seu futuro estará garantido. “Se fracassares nesse percurso seu destino está marcado a continuar no atraso, na pobreza, no desemprego, no trabalho informal de teus coletivos de origem”. Promessas que ouvimos quando alunos, e que

ainda são repetidas as crianças-adolescentes pobres das escolas públicas e aos jovens e adultos da EJA (Arroyo, 2011, p. 48).

Com estes entendimentos, volta-se o olhar para as reformas pretendidas para a formação de professoras/es da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a relação que resguardam com a ideologia dominante.

3.2 A proposta estatal de revisão das DCNs para a formação de pedagogos/as: ultraliberalismo na reforma educacional pós 2016

Por meio da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a), o Estado impôs a subordinação e a adaptação do currículo da formação de professores/as ao currículo da educação básica prescrito na BNCC e, conseqüentemente, aos pressupostos teóricos-ideológicos que a caracterizam como a formação norteada por competências e habilidades, refletindo a concepção de humanidade e sociedade a que se propõe a política educacional brasileira vigente.

Uma vez que a atuação de pedagogos/as não se restringe à sala de aula e, nem mesmo, está limitada ao espaço escolar, no bojo da reforma pertinente à formação de professores/as, o curso de pedagogia tem sido pauta específica. No primeiro semestre do ano de 2021, foi publicizado um conjunto de oito “*slides*”, editados no software *power point*, com o título “Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Proposta preliminar - Em discussão”, de autoria do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Levando em consideração que a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a) apresenta a obrigatoriedade da base comum de formação para todos os/as docentes de educação básica, o documento emanado do CNE (2021, *Slide* 02) sinaliza que:

O novo marco normativo da formação inicial de professores requer a revogação das DCNs de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006) e uma nova perspectiva para o curso de Licenciatura de Pedagogia: a formação de professores multidisciplinares e o tratamento diferenciado na formação dos professores de Edu. Infantil e dos anos iniciais.

Em relação a este documento, o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forundir) divulgou, em fevereiro de 2021, a síntese da reunião do Conselho, ocorrida no mês anterior, referente à revisão das DCNs do curso de Pedagogia. Conforme os *slides* advindos do CNE e o documento divulgado pelo Forundir, a proposta apresentada pelo Conselho consiste em

reestruturar o curso de Pedagogia para oferecer uma base comum e uma diversificação em duas habilitações docentes: Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil e Licenciatura Multidisciplinar em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização.

Assim, para a docência na Educação Infantil o CNE propôs que a organização curricular compreenda 1.600 horas, que contemplem o estabelecido na Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a), acrescidas de mais 1.600 horas, relativas aos conhecimentos e competências específicas da Educação Infantil, atendendo ao estabelecido na BNCC, constituindo a “Licenciatura Multidisciplinar em Educação Infantil”, com carga horária mínima total de 3.200 horas.

Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, a proposta do CNE é que a formação enfatize a Alfabetização, a Língua Portuguesa e a Matemática, sob justificativa dos baixos resultados apresentados pelo Brasil nas avaliações em larga escala. Para a docência nesta etapa do ensino, o Conselho propôs que a matriz curricular dos cursos de formação seja constituída de 1.600 horas, destinadas a atender às diretrizes da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a), e 1.600 horas destinadas ao estudo de conhecimentos específicos do 1º ao 5º ano, em conformidade com a BNCC. Esta organização curricular passaria a constituir as Licenciaturas Multidisciplinares em Ensino Fundamental com ênfase em Alfabetização, com carga horária mínima total de 3.200 horas.

A proposta do CNE possibilita a oferta de complementações destinadas à formação em atividades pedagógicas e de gestão, nos termos do artigo 64 da LDB, devendo, para isso, haver o acréscimo de 400 horas às 3.200 horas iniciais, destinadas, conforme documento do Forundir (2021), à formação de “especialistas”, ofertada apenas às/aos estudantes “interessadas/os”.

Pragmaticamente, trata-se da fragmentação da formação do/a pedagogo/a e da estratificação dos campos de atuação, desconsiderando a integralidade do desenvolvimento humano nas primeira e segunda infâncias, processos biopsicossociais que devem ser estudados, compreendidos e estimulados com base em ampla e sólida formação teórica que permita ao profissional intervir colaborativamente com o desenvolvimento humano em sentido pleno.

A organização didático-pedagógica da educação não é limitada à definição cronológica das faixas etárias de cada etapa da educação básica, mas se relaciona com os processos que, conforme as teorias de desenvolvimento humano, estão imbricados nos marcos cronológicos. Portanto, estratificar a formação da/o profissional que irá atuar diretamente na educação de crianças de até 10 anos de idade é um equívoco político-pedagógico, que afeta diretamente a qualidade da formação, resultando em prejuízos ao desenvolvimento pleno de

gerações, que certamente serão evidenciados nas etapas escolares subsequentes.

Em outros termos, a proposta do CNE configura um retrocesso aos avanços não apenas em relação à concepção de formação profissional e às edificações relativas à identidade profissional do/a pedagogo/a, mas à própria concepção de educação e das necessidades formativas para a sua materialização. Ademais, compromete sobremaneira a sólida formação teórico-crítica e práticas necessárias ao profissional da educação, sobretudo daqueles que atuarão nas primeiras etapas da educação básica, seja como docentes ou membros de equipes gestoras, dada a natureza do trabalho pedagógico que, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, “[...] trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realiza, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (Saviani, 2008b, p. 14).

Cabe destacar que o/a professor/a também precisa fazer a gestão da sala de aula, desenvolvendo todas as atribuições pertinentes: planejar, organizar, coordenar e avaliar o trabalho pedagógico, ao passo que, simultaneamente, exerce a docência, sendo inconcebível a formação docente apartada da simultânea formação para a gestão de processos educacionais e todos os desafios a eles inerentes.

Os manifestos das organizações socioeducacionais sobre a pauta reclamam a exclusão da categoria profissional e da comunidade acadêmico-científica, das/os pesquisadoras/es, das instituições formadoras e instituições representativas dos debates e da construção da proposta de revisão das DCNs do curso de Pedagogia, e reiteram a importância da organização da sociedade civil para incluir-se e redirecionar as discussões junto ao CNE, em defesa da formação plena de professores/as e contra a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a). Assim, enquanto o CNE defende a revogação das DCNs de 2015, organizações como Anfope e Forundir defendem a integralidade da formação do/a pedagogo/a, integrada dialeticamente pela teoria e prática, cujas diretrizes sejam discutidas democraticamente e (re)construídas pela coletividade.

Frente às mobilizações da comunidade acadêmica, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a) foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 02/2022 (Brasil, 2022a), sendo fixado o prazo limite de até quatro anos, a partir da sua publicação, para a implantação, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC-Formação.

No entanto, diante da publicação e homologação do Parecer CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) e da Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do

Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), as organizações civis no campo educacional em defesa de uma formação de professores/as que valorize o trabalho docente e contribua para a transformação social, se manifestaram contundentemente contrárias aos dispositivos.

Em nota¹⁵, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) se manifestou pela não homologação do Parecer CNE/CP nº 04/2024; pela revogação das Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 02/2022; e pela imediata retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Entre as críticas apresentadas pela Associação ao Parecer CNE/CP nº 04/2024, inicialmente, destaca-se a ausência de um processo dialógico e consensuado. Segundo a Associação, o documento foi desenvolvido sem ampla participação social e sem audiências públicas significativas, o que contraria os princípios democráticos defendidos pelo movimento de formação de docente.

Além disso, o parecer é criticado por segmentar a formação inicial da formação continuada, visto que essa separação fragmenta a concepção integradora de formação defendida historicamente pelos movimentos educacionais, a qual articula a formação inicial, a formação continuada, as carreiras, os salários e as condições de trabalho dos profissionais da educação.

A Anfope também questiona a concepção formativa subjacente ao parecer, que privilegia uma abordagem centrada em competências, habilidades práticas e aprendizagens, desconsiderando a articulação necessária entre a formação e a valorização dos profissionais da educação e, priorizando o padrão cognitivista e a centralização curricular, que perpetuam a lógica educacional que atende aos interesses do mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora.

Outro ponto de crítica é a “bricolagem”¹⁶ no parecer das resoluções CNE/CP nº 02/2015 e 01/2019, entendida pela organização como um intuito de aparentar consenso, mas que resulta em um documento incoerente e insuficiente para garantir uma formação de

¹⁵ Disponível em https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: junho/2024.

¹⁶ A bricolagem é um modo de desenvolver pesquisas e produzir conhecimentos, no qual os pesquisadores [...] buscam perspectivas múltiplas, não para oferecer a “verdade” sobre a realidade, e sim para evitar o conhecimento monológico que surge a partir de quadros de referência inquestionados e a desconsideração de diversas relações e conexões que liam várias formas de conhecimento (Kincheloe; Berry, 2007, p. 40). Por outro lado, o Dicionário on-line de Língua Portuguesa conceitua o termo como “Trabalho ou conjunto de trabalhos manuais, ou de artesanato. Etimologia (origem da palavra **bricolagem**). Do francês *bricolage*.” (Disponível em <https://www.dicio.com.br/bricolagem/>). O emprego do termo se refere a atividades como montagem, instalação ou reparos feitos por pessoa não especializada, sem a ajuda de serviço profissional e tipicamente para proveito próprio. A Anfope não faz referência ao sentido aplicado ao termo em sua nota.

qualidade e sólida dos educadores, sendo, na verdade, na ótica do movimento socioeducacional, uma tentativa de mascarar a falta de consenso entre os diversos atores educacionais.

Adicionalmente, a Anfope critica a ambiguidade do texto em relação à prática como componente curricular, visto que o parecer retrocede em relação aos avanços históricos alcançados na articulação entre teoria e prática enquanto unidade indissolúvel, bem como quanto à visão reducionista da integração entre ensino, pesquisa e extensão apresentada. Critica-se, também, a limitação da curricularização da extensão em detrimento de uma formação ampla e integrada, que vá além da mera aquisição de competências e habilidades, promovendo uma educação crítica e transformadora.

Por fim, a Associação sublinha a desvalorização da autonomia universitária e a tendência à padronização dos currículos presente no parecer, face à desconsideração da importância dos projetos institucionais com identidade própria e às tentativas de controle e uniformização, contrária aos princípios da autonomia e da diversidade educacional.

Em síntese, a comunidade acadêmica permanece engajada pela retomada da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015), sob o discurso da reconstrução da democracia, da cidadania plena e da soberania nacional, o que demanda que as políticas de formação docente estejam apoiadas em ideias de sustentabilidade e direitos humanos.

Saviani (2016) contribui para essa discussão ao afirmar que a composição e a organização dos currículos não são determinadas pelos conhecimentos socialmente produzidos, constituídos e definidos por critérios externos ao contexto educacional. Ao contrário, são os objetivos educativos que determinam a organização curricular, partindo do contexto educacional e de critérios dele derivados:

A partir daí cabe definir, entre os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos em geral e, especificamente, nos cursos de formação dos professores (Saviani, 2016, p. 18).

Em um contexto mundial em que cada vez mais se valoriza o conhecimento integrado e globalizado, em detrimento do conhecimento “especializado” no sentido da disciplinarização, a proposta de retroceder à formação por habilitações independentes caracteriza uma formação profissional fragmentada e alienada, dissociada da necessária integralidade da formação profissional e, principalmente, da formação humana em face da complexidade do campo de atuação – a educação plena. Deve ser capaz de contribuir para assegurar condições de vida dignas, mais equânimes e justas, implicando a educação para a

sustentabilidade e concebendo a educação a partir do paradigma da qualidade social e da função social da escola de construir e coletivizar conhecimentos socialmente contextualizados.

Mais uma vez, Saviani (2008b, p. 7) traz contribuições ao debate:

[...] os diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir.

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado, a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

A divisão da formação do/a pedagogo/a de acordo com o campo de atuação reverbera a negação da importância da base teórica e reafirma um projeto de formação unilateral, um pensamento político-ideológico sustentado por pedagogias hegemônicas, que prioriza o saber fazer, a epistemologia da prática.

Sob o prisma de uma pedagogia contra-hegemônica, a formação do/a licenciado/a em pedagogia necessita ser ampla, plena, abrangendo diferentes campos de atuação, suplantando modelos de formação fragmentados. Pressupõe o ensino como eixo articulador de atividades como planejamento, gestão, coordenação pedagógica, assessoramento e avaliação em unidades escolares e não escolares, bem como atividades de produção do conhecimento e de relações humanas e atividades pedagógicas não escolares.

O que dá unidade ao trabalho do/a pedagogo/a nos diferentes espaços e tempos de trabalho, e deve ser o cerne da proposta formativa generalista, é o compromisso pedagógico com a formação humana, que transversaliza gerações, a partir dos diferentes objetivos que se definem para esta formação nos diversos espaços e tempos históricos.

A formação docente com base humanizada, na perspectiva omnilateral - sustentada em conhecimentos que possibilitem ao egresso entender as contradições do trabalho do pedagogo na sociedade capitalista, nos diferentes tempos e espaços pedagógicos, sobre a prática pedagógica e os objetos de trabalho -, propicia subsídios para a intervenção em uma perspectiva crítico-superadora no contexto sócio-histórico, sem perder de vista o paradigma da educação para a sustentabilidade, caracterizada como aquela que

[...] vai ao encontro da necessidade de transformação do ser humano e de como ele compreende o mundo e age nele [...] fomenta a formação de cidadãos mais bem informados e dotados de novos valores, habilidades, atitudes e comportamentos que visam garantir a harmonia e o equilíbrio entre os processos sociais e ecológicos (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 21).

Nesta perspectiva, a educação para a sustentabilidade e a educação para os direitos Humanos estão intimamente correlacionadas, pois ambas buscam promover a consciência, a compreensão e a ação em prol de um mundo mais justo, equitativo e sustentável. Ambas as abordagens educacionais têm em comum o objetivo de formar cidadãos e cidadãs conscientes, críticos/as e engajados/as, capazes de agir de maneira responsável e ética em relação aos desafios globais.

3.3 Educação para a sustentabilidade e direitos humanos: interseccionalidades na formação de pedagogos/as

Assim como a educação para os direitos humanos (EDH) enquanto política cultural e global (Sousa Santos, 1997), a educação para a sustentabilidade (EpS) projeta a efetivação da democracia, da justiça social e a construção de uma cultura de paz e de um corpo social baseado na promoção da igualdade de oportunidades, da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã, que coloca os DHs a serviço de uma sociedade que, se pretende, seja caracterizada pelo “cosmopolismo”, como explica Boa Ventura de Sousa Santos:

As formas predominantes de dominação não excluem aos Estado-nação, regiões, classes ou grupos sociais subordinados a oportunidade de se organizarem transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, e de usarem em seu benefício as possibilidades de interação transnacional criadas pelo sistema mundial (Sousa Santos, 1997, p. 17).

Assim, considerando-se uma concepção “multicultural de direitos humanos” (Sousa Santos, 1997), falar sobre EpS perpassa abordar acerca dos direitos humanos e, igualmente, falar de DH também implica falar sobre EpS, tendo em vista as relações inter, multi e transdisciplinares¹⁷ entre estas temáticas.

¹⁷ A perspectiva multidisciplinar corresponde à busca da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo (Nicolescu *et al.*, 2000). Na abordagem interdisciplinar, há o “direcionamento dos olhares para um mesmo objeto por intermédio de diferentes concepções teóricas e metodológicas” (González De Gómez; Orrico, 2004, p. 11). Conforme Nicolescu (2000, p. 2), “A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Ao estabelecer o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 - “Educação de qualidade”, a Agenda 2030 definiu, também, em seu conjunto de metas, a formação de professores/as como estratégia importante no empenho de vincular a educação escolar ao desenvolvimento sustentável, pautado na observação dos direitos humanos:

Meta 4.c: Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de docentes qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países de menor desenvolvimento relativo e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ODS 04, Meta 4.7, c, PNUD, 2015, p. 24).

No Brasil, a Agenda 2030 se relaciona, entre outras políticas do campo educacional, com o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (Brasil, 2014)¹⁸, que estabelece, entre as metas para garantir o direito à educação de boa qualidade, aquelas que tratam especificamente da formação de professores/as (Metas 15 e 16 e suas respectivas estratégias). A partir das metas nacionais, os estados e os municípios estabelecem suas prioridades. Portanto, a Agenda aguça possibilidades para a inclusão de novos elementos nos Planos Municipais e Estaduais de Educação e nas propostas pedagógicas escolares, de modo que reportem a realidade local. Incentiva, também, a possibilidade de definição de metas e estratégias que contribuam para a real melhoria das condições educacionais no tocante à sustentabilidade planetária.

Nesta direção, é importante considerar nas análises o Parecer CNE/CP nº 08/2012 e as determinações da Resolução CNE/CP nº 01/2012 (Brasil, 2012b) sobre a educação em direitos humanos.

O Parecer orientou a transversalidade da temática na educação superior, nos projetos pedagógicos e atividades curriculares dos cursos, numa perspectiva crítica de currículo, valorizando a relação entre teoria e prática, entre as garantias formais e a efetivação dos direitos (Brasil, 2012b). Destacou o desafio da formação de profissionais da educação pautada nas questões pertinentes aos direitos humanos, “[...] com o intuito de desenvolver a capacidade de análise crítica a respeito do papel desses direitos na sociedade, na comunidade, na instituição” (Brasil, 2012b, p. 17).

Quanto à Resolução CNE/CP nº 01/2012 (Brasil, 2012c), definiu como finalidade da educação em direitos humanos (EDH) a promoção da educação para a mudança e a

¹⁸ O PNE 2014 -2024 tem vigência até o dia 25/06/2024. No entanto, o senado brasileiro aprovou em 28/05/2024 a prorrogação do Plano até o dia 31/12/2025. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) publicou, em 2022, o relatório de monitoramento do PNE, apontando um nível de execução das metas inferior à 40%. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-07/pne_relatorio_4_ciclo_monitoramento_metas_pne_2022.pdf. Acesso em junho/2024.

transformação social, fundamentada, entre outros, no princípio da “sustentabilidade socioambiental” (Brasil, CNE, 2012c, Art. 3º, VIII).

Ademais, a Resolução determinou que a EDH seja considerada, de modo transversal, na construção dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) e dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições e cursos superiores (idem, Art. 6º) e que os conhecimentos concernentes sejam incluídos na organização dos currículos da educação básica e da educação superior pela transversalidade, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar, e, de maneira mista, ou seja, combinando disciplinaridade e transversalidade (idem, Art. 7º). Determinou, também, que a EDH oriente a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, sendo componente obrigatório do currículo formativo oficial (idem, Art. 8º).

Frente a isto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2018b) destacou a importância da qualidade da formação inicial e continuada para o conhecimento e a consolidação dos direitos humanos e ratificou que a educação é um meio privilegiado na promoção destes, definindo, entre outras, as seguintes Ações Programáticas:

Educação Básica

- Promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação, nas redes de ensino e nas unidades de internação e atendimento de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, incluindo, dentre outros(as), docentes, não-docentes, gestores(as) e leigos(as).
- Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.

Educação Superior

- Propor a temática da educação em direitos humanos para subsidiar as diretrizes curriculares das áreas de conhecimento das IES.
- Estabelecer políticas e parâmetros para a formação continuada de professores em educação em direitos humanos, nos vários níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2018b, p. 20-26).

Diante desses pressupostos, evidencia-se o entendimento de que, assim como a educação em direitos humanos, a educação para a sustentabilidade enfatiza a importância de cuidar do meio ambiente, dos recursos naturais e das gerações atuais e futuras, associada a uma abordagem holística que inclui aspectos econômicos, sociais e ambientais, a busca por garantir a dignidade e os direitos de todas as pessoas, promovendo a igualdade, a inclusão, a não discriminação e o respeito pelos direitos fundamentais, entre eles, o direito à sustentabilidade.

No entanto, há um conflito profundo entre a intenção estabelecida nessas políticas quanto a promover a diversidade e a autonomia na educação e as demais políticas educacionais,

como a BNCC, a BNC-Formação e os sistemas de avaliação da educação básica e da educação superior. Enquanto os Planos se preocupam em elevar a qualidade da educação, os demais instrumentos normativos marginalizam as particularidades locais e culturais das instituições educacionais, dos/as estudantes e educadores/as, ocultando a riqueza da diversidade cultural e as realidades socioeconômicas distintas, limitando as possibilidades de adequação do ensino às necessidades específicas das comunidades.

Ao discutirem sobre os retrocessos nas políticas sociais e educacionais no Brasil que ocorreram a partir do ano de 2016, Dourado e Oliveira (2008) apontam que as mudanças foram implementadas de maneira verticalizada, sem a ampla participação da sociedade civil organizada, sendo, portanto, uma ruptura com processos anteriores de tomada de decisão mais democráticos. Para os autores, as modificações na política educacional brasileira constituem uma contrarreforma bastante conservadora e privatista e desconsideram os avanços e contribuições das entidades e instituições educacionais comprometidas com a oferta de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada. Entre estas políticas, os autores evidenciam:

Além das reformas do teto dos gastos - EC 95/2016 (BRASIL, 2016) e trabalhista - Lei nº 13.467 de 2017 (BRASIL, 2017b) - que têm grande impacto nas políticas sociais, destacam-se a extinção, revisão ou diminuição de programas sociais ou do campo da educação, por meio de cortes na Lei Orçamentária Anual (LOA), bem como ações de cunho mais autoritário, a exemplo da revogação da nomeação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2016, além da intervenção na composição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e na realização da CONAE 2018 - Decreto de 26 de abril de 2017 (BRASIL, 2017d) e Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017c. Nesse contexto, destaca-se também a Reforma do Ensino Médio - Lei nº13.415, de 2017 (BRASIL, 2017e) - enviada ao Congresso por meio de medida provisória e o encaminhamento e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, excluindo, na versão encaminhada e aprovada pelo CNE, o Ensino Médio. Destacam-se, ainda, nesse processo, ações voltadas à formação inicial e continuada de professores, destacadamente a chamada Residência Pedagógica, a alteração no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e a ênfase à formação na modalidade a distância (Dourado; Oliveira, 2018, p. 38).

Neste cenário, a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas metas no campo educacional, incluindo a formação de professores/as para promover o desenvolvimento sustentável (com vistas à sustentabilidade, acredita-se) e os direitos humanos reforçam o imperativo de uma abordagem educacional mais inclusiva e abrangente. A interseccionalidade entre a EpS e a EDH exige que o currículo vá além da transmissão de conteúdos padronizados com finalidades avaliativas, e seja desenvolvido em uma perspectiva crítica e reflexiva, enfrentando o desafio de se alinhar com a realidade local e a diversidade cultural, ofuscadas por políticas centralizadoras.

Para Morin (2003, p. 26), “a educação deve favorecer uma compreensão mútua entre os seres humanos, o que é condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade”. O autor propõe a adoção de uma abordagem educacional complexa, que integre e inclua o “outro” de maneira holística, rompendo com reducionismos e disciplinaridades rígidas, em perspectiva inter, trans e multidisciplinar, favorável ao diálogo e colaboração entre conhecimentos de diferentes áreas para a formação de cidadãos com consciência e responsabilidade planetária, propícios ao reconhecimento da interdependência entre as pessoas, o meio ambiente e a natureza, portanto, propício à sustentabilidade.

Na óptica do autor, uma educação complexa visa não apenas ao desenvolvimento intelectual, mas também à formação ética e emocional dos indivíduos, essencial para lidar com as crises humanitárias, por destacar a importância de uma “educação para a compreensão”, que incentive a reflexão sobre os desafios globais e a pensar, de forma crítica e responsável, sobre os impactos da existência e ação humana, aderente à promoção de uma sociedade sustentável e inclusiva.

Nesta direção, subjaz vislumbrar os/as professores/as não apenas como meros disseminadores de conhecimento, mas como agentes de transformação social e ambiental, o que traz, por implicação, que os processos formativos promovam a reflexão crítica, a inter e a transdisciplinaridade e a inclusão de temas socioambientais e de direitos humanos. Igualmente, é indispensável que as políticas educacionais, as instituições de ensino, os/as educadores/as e a sociedade civil estejam em consonância para garantir que a educação para a sustentabilidade e para os direitos humanos sejam efetivamente implementadas, respeitando a diversidade sociocultural e empoderando as pessoas a serem agentes de mudança em suas comunidades e no mundo.

As diretrizes e metas estabelecidas pela Agenda 2030 (PNUD, 2015), pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e pelo Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (Brasil, 2018b) trazem oportunidades para repensar e reestruturar o sistema educacional, integrando valores democráticos e de cidadania global, a partir de um compromisso coletivo com a preparação das pessoas para enfrentar os desafios contemporâneos com conhecimento, consciência e compromisso com a sustentabilidade.

3.4 As diretrizes curriculares nacionais para a constituição do currículo oficial do curso de pedagogia – educação para a sustentabilidade e direitos humanos

Considerando os pressupostos da educação para a sustentabilidade (EpS), bem como da educação para os direitos humanos (EDH), abordados anteriormente, retorna-se às definições contidas nos documentos que direcionam a constituição do currículo oficial de formação de pedagogos/as. As análises que seguem consideram que “O currículo formal ou oficial refere-se ao que consta nos programas oficiais, mas nem sempre [é] contemplado no currículo real”, enquanto “Por currículo real compreende-se aquilo que é efetivamente ensinado” (2017, Germinari; Pedroso, 2017, p. 861). Consideram ainda que, pelo “currículo escolar [ser] o produto de uma seleção no interior da cultura de uma sociedade, toda seleção traz uma versão do que se pretende perpetuar” (Lawton, 1975 *apud* Germinari; Pedroso, 2017, p. 861).

Nos prismas legal e normativo, considerando a constituição do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 – Educação de Qualidade (ODS 04, PNUD, 2015), e, ainda, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018b), é possível identificar os pressupostos destes referenciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2002), especialmente, na formação de pedagogos/as (Brasil, 2006; Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002), ao instituir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura, graduação plena, estabeleceu, a respeito da definição de conhecimentos formativos, que:

A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando: I - cultura geral e profissional; II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação (Brasil, 2002, Art. 6º, § 3º).

Na mesma perspectiva de respeito à diversidade e inclusão social, a Resolução CNE/CP nº 01/2006 (Brasil, 2006) instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, e preceituou que o/a pedagogo/a deve estar apto/apta a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária.

[...]

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, CNE, 2006, Art. 8º, I e X).

Além disso, a Resolução consignou que a formação acadêmica deveria tornar o egresso capaz de articular “[...] princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática” e “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, CNE, 2006, Art. 12, I, b; Art. 12, I, i).

Perfilando com os princípios e prescrições dos dois dispositivos anteriores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados/as e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada, a Resolução CNE/CP nº 02/20215 (Brasil, 2015), em sua gênese considerou:

[...] o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

[...]

a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, CNE, 2015, p. 2).

Ademais, o Art. 3º, § 5º, II e VI definiu como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

[...]

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (Brasil, CNE, 2015, Art. 3º, § 5º, II e VI).

Ao tratar da estrutura curricular dos cursos de formação inicial dos profissionais de magistério da Educação Básica, esta Resolução normatizou que a formação deve articular “[...] princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática” e “pesquisas e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, 2015, Art. 12, I, b; Art. 12, I, i), visando “[...] à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras” (Brasil, CNE, 2015, Art. 5º, VIII); de modo que os cursos assegurem nos seus currículos:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, CNE, 2015, Art. 13, § 2º).

A despeito das considerações adversas já escritas sobre a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a), que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores/as para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores/as da Educação Básica (BNC-Formação)¹⁹, esta Resolução declarou, entre os fundamentos pedagógicos da Formação Inicial de Professores/as para a Educação Básica, o:

[...] compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 2019, Art. 8º, VIII).

Além disso, no bojo da reforma educacional brasileira empreendida nos últimos anos, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a) estabeleceu, no Anexo 13, entre as Competências Gerais dos Docentes, a competência de número dez:

¹⁹ Em “As (novas) DCNs para o Curso de Licenciatura em Pedagogia: Limitações à promoção da educação para a sustentabilidade”, analisou-se como a atual proposta estatal de revisão das DCNs para a licenciatura em pedagogia, que aponta para a formação inicial fragmentada, se constitui em instrumento de entrave à Educação para Sustentabilidade na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352>.

10 - Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores (Brasil, 2019, p. 13).

Assim, a aprendizagem, em sentido amplo, adquire grande relevância no debate sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia, visto se tratar da formação de profissionais que se dedicam às tarefas de conceber e pôr em prática os modelos de ensino e aprendizagem sociais que devem levar em consideração o desenvolvimento da cultura de participação desde a educação infantil, com vistas à formação de cidadãos e cidadãs atuantes, comprometidos/as com os direitos humanos, com a superação das desigualdades sociais, “[...] pois falar em sustentabilidade significa falar em superação das desigualdades sociais” (Lopes; Tenório, 2011, p. 139).

Arroyo (2011) analisou a importância do protagonismo infantojuvenil para garantir o avanço na qualidade social da educação no cenário de disputas entre diferentes sujeitos/as e grupos sociais pelo reconhecimento de suas vivências, saberes valores, culturas, leituras de si e do mundo no território curricular. Segundo o autor,

Entre reduzir as crianças e os adolescentes a mercadorias treináveis para a empregabilidade ou reconhecê-los como sujeitos de direitos há um ganho incalculável de qualidade humana e política. Ganho que eleva a pedagogia, a docência, a escola a um patamar novo de qualidade. A qualidade da escola se mede pelos avanços em sua configuração como espaço público de garantia de direitos.

[...]

Que as crianças e adolescentes entendam que esses avanços dos direitos chegam de maneira muito desigual para as diversas infâncias e adolescências. Para a infância pobre, negra, dos campos e periferias está muito distante seu reconhecimento como sujeitos de direitos (Arroyo, 2011, p. 181).

Desta forma, educar crianças e adolescentes para a sustentabilidade implica a reflexão e a ação atentas à transcendência de lógicas educacionais impostas por agentes externos que determinam o currículo escolar como condicionante da formação acadêmica do/a professor/a, bem como, compatibilizar a ação escolar com demandas de conhecimentos, atitudes e valores emanados da sociedade local a partir de questões que emergem no fenômeno educativo como ato intencionalmente consciente. Para a atuação docente nesta perspectiva, a formação profissional também deve ter como cerne as demandas sociais locais, evidentemente, consideradas em sua relação com o contexto global. Saviani (2016, p. 16) afirma que:

[...] a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes educativos são, então, antes

como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

Um processo formativo centrado num referencial de humanidade que pretenda a edificação de uma sociedade sustentável deve estar referendado no ensino, na pesquisa e na extensão enquanto pilares da sólida formação acadêmica, que integre conhecimentos teóricos e práticos sistematizados a partir de investigações que se orientem pelas características do contexto sócio-histórico em sua relação com a escola básica.

No paradigma da educação para a sustentabilidade, se a formação docente não for suficientemente dotada de qualidade e pertinência sociais, pode acarretar prejuízos à sociedade contemporânea e futura, devido ao comprometimento dos objetivos e das metas do desenvolvimento sustentável (Kraemer, 2004), inclusive com o agravamento de crises sociais, ambientais e econômicas, local e globalmente.

Frente a isto, reafirma-se que a atuação do/a pedagogo/a na escola não se restringe ao ensino. Como integrante da comunidade escolar, tem, entre suas atribuições, a participação na construção da proposta pedagógica da escola, documento que explicita a filosofia da instituição e no qual se define o seu compromisso com a comunidade atendida a partir da reflexão sobre as funções sociopolíticas e culturais da educação (Veiga, 2001).

Portanto, implica o apoderamento do “saber crítico-contextual” (Saviani, 2016, p. 12), visto que, no exercício docente, cumpre-lhe diretamente a tarefa de participar da elaboração do projeto pedagógico e de discussões sobre temas socialmente relevantes sobre a efetiva contribuição da educação para a edificação do viver sustentável, um ideal coletivo, cuja concretização depende da assunção compartilhada de um compromisso humanitário para o qual o/a professor/a precisa saber “[...] compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade” (Saviani, 2016, p. 12).

Reafirma-se, portanto, que projetar uma sociedade sustentável requer comprometimento de cada cidadão e cidadã em alguma escala, e a imbricação de conceitos, princípios e valores desde as primeiras experiências humanas, de modo que o pensar e o agir sustentáveis sejam incorporados enquanto práticas sociais.

Segundo Saviani (2008b, p. 13, grifo nosso),

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz

respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Destaca-se o necessário caráter intencional inerente ao ato educacional, que requer a sistematização do planejamento, organização, coordenação e avaliação do trabalho pedagógico em consonância com os objetivos educacionais, neste caso, objetivos referentes ao educar para a sustentabilidade.

Por outro lado, não se trata de responsabilizar individualmente o/a pedagogo/a por educar para sustentabilidade, mas de reconhecer o potencial interventivo que reside em sua função enquanto professor/a da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Incontestavelmente, a promoção da sustentabilidade perpassa pelos caminhos da educação e é o/a pedagogo/a o profissional que media a formação humana desde a mais tenra idade, podendo, portanto, contribuir diretamente para a construção de relações sociais com maior equidade entre sujeitos/as e grupos populacionais.

Sob o prisma da politecnia, projetada por Karl Marx (Saviani, 2002), considerando as finalidades da educação nacional declaradas na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que incluem o pleno desenvolvimento da pessoa (Art. 205), independentemente da função que a/o pedagogo/a venha a desenvolver profissionalmente, a qualidade da formação pressupõe o domínio de conhecimentos científicos generalizados sobre a educação enquanto ciência, a formação humana e as demandas educacionais, considerando as relações entre desenvolvimento humano sustentável e educação integral²⁰.

Não obstante, é preciso ter em vista os diversos fatores limitantes que impedem a plena realização desse ideal educacional, entre eles, os fatores inerentes às/aos próprios/as professores/as que reduzem o engajamento, como o sentimento e a consciência quanto à formação insuficiente para abordar a temática, aliada à falta de formação específica e contínua, as resistências individuais às mudanças e a sobrecarga de trabalho.

Institucionalmente, as escolas, frequentemente, enfrentam a escassez de recursos materiais e financeiros e a falta de apoio e incentivo por parte das gestões escolares e educacionais, além de as políticas públicas limitadas também se constituírem barreiras substanciais.

²⁰ Para Aguiar e Colares (2017, p. 299), a “[...] educação integral é um conceito amplo que envolve a formação plena do ser humano na sua multidimensionalidade, cujo desenvolvimento independente da ampliação da jornada escolar”.

Na dimensão sistêmica, a política educacional determina um currículo tradicional e padronizado, que reforça a lógica de avaliação e *accountability* e um ensino que não favorece a interdisciplinaridade necessária para a educação sustentável na educação básica.

Além disso, a formação docente também não tem se atentado a se vincular intencionalmente a formar professores/as para educar para a sustentabilidade, como se verá nos termos desta Tese doutoral.

Superar esses desafios requer uma abordagem multifacetada, mas também pela alocação adequada de recursos, pelo apoio institucional e pela adoção de políticas públicas que promovam a inclusão da sustentabilidade de forma transversal no currículo escolar formal.

Perpassa, prioritariamente, também, pela revisão da formação de professores/as para a consideração da integralidade do fenômeno educacional e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano, incentivando os/as egressos/as a se comprometerem a promover as convicções de humanidade que precisam ser disseminadas e fortalecidas entre as novas gerações, em favor da sustentabilidade planetária.

No que se refere à sustentabilidade, Bacci e Silva (2020) ponderam que as universidades são polos de produção científica e formação profissional com competência e atribuição para formar profissionais atinentes à temática ambiental e da sustentabilidade. Segundo as autoras,

A Universidade como centro formador de profissionais atuantes na sociedade tem, por responsabilidade, capacitar seus alunos não somente na compreensão da temática ambiental, mas também para atuar na transformação do ambiente ao seu redor. Logo, uma formação adequada de indivíduos aculturados à sustentabilidade torna-se uma necessidade inerente aos cursos de graduação. Ainda como polo de produção científica e intelectual do país, as universidades também podem possibilitar a criação de políticas formativas dos profissionais das mais diversas áreas do conhecimento (Bacci; Silva, p. 42).

Contudo, as autoras avaliam que estes propósitos não tem se materializado:

Apesar de mais de três décadas de reconhecimento e da importância das IES assumirem um papel central na construção da cultura da sustentabilidade e na formação de profissionais comprometidos com a incorporação dessa cultura na sua atuação profissional, observamos que o compromisso das universidades ainda não se reflete no ensino, pesquisa, extensão e gestão de forma efetiva (Bacci; Silva, p. 49).

Para tanto, os currículos formativos formal e real deveriam ser caracterizados pela necessária densidade teórico-crítica exigida à qualidade da formação, considerando a multiplicidade e complexidade dos processos que se desenvolvem na escola, que não se limitam ao ensino e a aprendizagem formais, mas se efetivam por meio das relações entre os/as sujeitos/as sócio-históricos/as, na dimensão da educação enquanto prática social.

Face ao exposto, tendo em vista o contexto da Região Oeste do Estado do Pará, que sedia a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), *lócus* principal de formação de professores/as para a educação básica e superior desta Região, a seção a seguir trata sobre a institucionalização do compromisso com o desenvolvimento sustentável na Ufopa e destaca os aspectos relacionados à educação para a sustentabilidade, identificados no currículo formal do curso de pedagogia desta universidade, com base na análise documental realizada.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO COMPROMISSO COM O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Nesta seção trata-se sobre a institucionalização do compromisso com o desenvolvimento sustentável na Universidade Federal do Oeste do Pará, a partir da análise de seu Plano de Desenvolvimento Institucional (Ufopa, 2019). Além disso, pela análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia desta Universidade (PPC/Pedagogia/Ufopa, 2015) procurou-se identificar e mapear a presença da educação para a sustentabilidade (EpS) no currículo oficial de formação de pedagogos/as, identificando as disciplinas que se vinculam à EpS, a partir do estudo exaustivo dos temas que compõem as ementas que se correlacionam com os pressupostos da EpS, de modo a comprovar a Tese de que a EpS está imbricada neste currículo, embora não seja explicitada como norteadora da formação desenvolvida.

A seguir apresenta-se a Universidade Federal do Oeste do Pará e seu Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no contexto de oferta, a região oeste do Pará.

4.1 A Ufopa e a formação de pedagogos/as na Amazônia: O *locus* de oferta

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) foi criada por meio da Lei nº 12.085/2009, em 05 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). No seu documento de instalação a universidade assumiu a missão de “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” e a visão de “Ser referência na produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e interdisciplinar para contribuir com o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de cidadãos” (Ufopa, PDI, 2019, p.19).

Conforme Gadotti (2008, p. 57),

Para ser sustentável, o desenvolvimento precisa ser ambientalmente correto, socialmente justo, economicamente viável e culturalmente respeitoso das diferenças. [...] Desenvolvimento sustentável supõe, portanto, que existam diversos modos sustentáveis de viver. A fórmula correta seria viver feliz, em harmonia com o meio ambiente, sem destruí-lo.

Neste sentido, a visão e a missão institucional harmonizam-se com a conceituação de Gadotti, uma vez que os documentos estruturantes institucionais afirmam a preocupação com a disseminação de conhecimentos científico e tecnológico interdisciplinares para

contribuir com o desenvolvimento regional sustentável, para formar cidadãos/cidadãos conscientes, promovendo a harmonia com o meio ambiente e evitando sua destruição.

A Ufopa é uma instituição federal de ensino superior localizada no interior da região amazônica, no oeste do Estado do Pará, considerada a primeira instituição federal de ensino com sede estabelecida nessa região. Possui um modelo multicampi, com sua sede na cidade de Santarém e *campis* nos municípios de Alenquer, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Óbidos e Oriximiná. A área de atuação da Ufopa abrange 20 municípios paraenses, cobrindo uma extensão territorial de 512.616 km², o que representa 41% do território do estado, com uma população de, aproximadamente, 912.006 habitantes (Ufopa, 2019).

Conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/Ufopa 2019-2023 (Ufopa, 2019), a Universidade desempenha um papel de destaque em sua área de abrangência nos aspectos social, econômico, educacional, cultural e político, por ser um importante vetor de fomento à inclusão social e promoção da democratização do acesso à educação superior. Através de programas de assistência estudantil e políticas de acesso e permanência, a Ufopa se propõe a contribuir para a redução das desigualdades sociais e a ampliação das oportunidades educacionais, principalmente, para grupos historicamente marginalizados.

No âmbito político, a Instituição se constitui como agente na discussão e formulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável da região, promovendo debates, realizando pesquisas e desenvolvendo projetos que buscam a integração entre a sociedade, o meio ambiente e o desenvolvimento econômico, contribuindo, assim, para a construção de uma consciência socioambiental e para a adoção de práticas sustentáveis.

Extraí-se, também, de seu PDI, que a Universidade desempenha um papel fundamental na valorização e preservação das expressões culturais da região, promovendo, através de projetos e programas de extensão, inclusão e visibilidade de manifestações artísticas, saberes tradicionais e identidades locais. Além disso, tem estimulado o diálogo intercultural e a produção de conhecimentos críticos, que consideram as diversidades culturais e identitárias.

Ademais, a formação de professores/as se destaca como um elemento decisivo para o avanço educacional e socioeconômico da região. Através de cursos de licenciatura e programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* em Educação, a Ufopa busca promover uma formação sólida e contextualizada, que valorize a diversidade sociocultural, o desenvolvimento sustentável e o engajamento político dos/as educadores/as, tendo a pesquisa como princípio educativo e primando pela promoção da articulação entre teoria e prática na formação dos/as futuras/os docentes (Ufopa, 2019; Ufopa, 2021).

Portanto, inegavelmente, a Universidade ocupa uma posição estratégica para o fomento do desenvolvimento regional sustentável através de suas atividades-fins, com vistas à sustentabilidade.

Entretanto, para compreender as práticas e as políticas de formação de professores/as na Amazônia paraense e analisar a proposta de formação de pedagogos/as em consonância com a educação para a sustentabilidade, é essencial ter um entendimento do contexto político, econômico e sociocultural dessa região, haja vista que

Analisar a formação de professores na Amazônia paraense e propor alternativas formativas, pressupõe conhecer o seu contexto político, econômico e sociocultural em sua ampla diversidade, já que são fatores fundamentais para entendermos as práticas e políticas de formação docente presentes nesta região (Silva; Nunes; Rocha, 2018, p. 219).

Como constituinte da Região Amazônica, a região oeste do Pará apresenta um cenário educacional desafiador, permeado por problemáticas e contradições, influenciado por uma série de aspectos territoriais, geográficos e humanos com particularidades significativas, que devem ser levadas em conta nas políticas educacionais. Caracterizada por vastas extensões territoriais e uma diversidade de ambientes, que incluem florestas, rios e áreas urbanas, a região enfrenta desafios logísticos significativos para garantir o acesso à educação de modo equitativo, especialmente, em áreas mais remotas. Além disso, a presença de comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas também demandam abordagens educacionais sensíveis às suas especificidades, considerando suas particularidades culturais e linguísticas. Sanfelice (2016, p. 8) elucidou que:

A educação para a Amazônia enfrenta complexidades específicas. A relação capital x trabalho, claro, obedece a lógica geral de toda a sociedade capitalista mundializada, mas, na Amazônia, temos uma sociabilidade menos homogênea: comunidades de pescadores artesanais, os ribeirinhos, os remanescentes quilombolas, os povos indígenas, os retireiros, os seringueiros, os assentados agrários, os trabalhadores de grandes propriedades agrícolas, os pecuaristas, as ocupações de trabalhadores sem terras, migrantes nordestinos, sulistas e imigrantes de várias partes do mundo. Grande parte dessa população vive determinada pelo ritmo das águas, cheias ou vazantes dos grandes rios. Para aquelas populações a ocupação dos espaços físicos, a organização da temporalidade da produção para a subsistência, as relações sociais de parentesco e comunitárias tornam-se muito específicas. São as diversidades que foram herdadas das tradições, as diversidades já contrárias à tradição e, a diversidade das diversidades, por exemplo, de povos, culturas e línguas.

De fato, a diversidade populacional desta região é marcante, tanto no aspecto étnico como cultural. Os grupos indígenas, quilombolas, descendentes de imigrantes e migrantes internos coexistem, carregando consigo suas tradições, valores e formas de conhecimento, cada um com suas próprias tradições e modos de vida, trazendo para o sistema educacional elementos

enriquecedores, mas, também, complexos, que requerem políticas e práticas inclusivas que reconheçam, valorizem e respeitem a pluralidade de identidades, bem como uma educação intercultural que contribua para a superação das desigualdades e para a construção de uma sociedade mais inclusiva, portanto, mais justa.

Além disso, a diversidade social e econômica também influencia o cenário educacional. A região abriga tanto áreas urbanas desenvolvidas, com melhores condições socioeconômicas e acesso a recursos, quanto áreas rurais com menor infraestrutura e oportunidades.

Ademais, questões socioambientais, como a preservação da Amazônia, conflitos agrícolas e a busca pela sustentabilidade são temas que ganham ainda mais relevância no âmbito da educação nesta região, exigindo a integração de conhecimentos e práticas de enfrentamento e resistência.

Tenha-se em conta, também, a existência de problemas sociais complexos. A falta de infraestrutura nas escolas, a carência de professores/as, principalmente, qualificados/as, a evasão escolar e a dificuldade de acesso à educação em áreas remotas são desafios recorrentes e incidem sobre a qualidade social da educação, revelando a necessidade de investimentos e ações efetivas para reversão desse quadro e da compreensão de que tais problemas são reflexos de contradições sociais e econômicas presentes na estrutura da sociedade como um todo, porém agravadas nesta região do Brasil.

Essas disparidades socioeconômicas geram desigualdades educacionais, tornando necessário o desenvolvimento de políticas que busquem romper com as estruturas de opressão, redução das disparidades e promoção da equidade no acesso à educação de qualidade. Em contexto amazônico, vislumbra-se que a qualidade educacional se associa ao reconhecimento e valorização das culturas, identidades e diversidades regionais, sendo inclusiva e promovendo a participação de todos os grupos populacionais, bem como o respeito aos direitos humanos. Deve, ainda, incentivar a conexão com a natureza e o meio ambiente, valorizando o trabalho colaborativo e os conhecimentos e saberes locais e, ainda, incorporando tecnologias adequadas à realidade e necessidades locais.

Apesar dos desafios, há perspectivas positivas para o cenário educacional na região oeste do Pará. A diversidade cultural e ambiental pode ser uma fonte de inspiração para abordagens pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Para Colares (2018, p.19),

Outra temática fundamental para a compreensão da educação na realidade amazônica é a da diversidade cultural, tanto entre os habitantes nativos quanto a que resulta da presença cada vez mais intensa de migrantes. Na mistura de etnias e de culturas, foi

se constituindo a Amazônia humana, para além do exuberante território que desde os primeiros contatos do colonizador representou grandes possibilidades de ganhos econômicos.

Na perspectiva de Brasileiro (2007, p. 92-93),

É óbvio que a globalização envolve o problema da diversidade. Praticamente todos os estudos e interpretações sobre a sociedade global colocam essa problemática. A reflexão da diversidade não pode estar ausente já que implica aspectos empíricos, metodológicos, teóricos e propriamente epistemológicos. Ao mesmo tempo em que se reconhece que essa sociedade é uma realidade em processo, que a globalização alcança todas as coisas, as pessoas, as ideias, além das sociedades e as nações, as culturas e as civilizações; desde esse momento, está posto o problema do contraposto, globalização/diversidade bem como a diversidade e a desigualdade ou a integração e o antagonismo.

Assim, se por um lado, a diversidade está intrinsecamente ligada à desigualdade e aos antagonismos sociais e a globalização pode ampliar as disparidades entre os grupos e acentuar as desigualdades sociais, econômicas e políticas, por outro lado, a globalização possibilita o intercâmbio e a interação entre diferentes culturas e grupos sociais, configurando oportunidades de interação e cooperação em níveis globais.

Nesse sentido, a questão do contraposto, apresentada por Brasileiro (2007), entre globalização e diversidade, suscita questionamentos a respeito da conciliação entre os processos de integração global com a valorização e respeito à diversidade cultural, étnica, linguística e social e sobre os processos necessários para garantir que a globalização promova a inclusão, o reconhecimento das diferenças e a justiça social.

Essas são questões complexas que envolvem debates teórico-práticos, exigem abordagem interdisciplinar e reflexão crítica sobre as relações entre globalização, diversidade, desigualdade e integração, que não se limitam apenas à análise empírica, mas também implicam questionamentos metodológicos e epistemológicos, em prol da inclusão social plena e do respeito à diversidade humana e cultural no contexto globalizado, isto é, em prol da sustentabilidade.

Isto posto, Sanfelice (2016, p. 7), sobre a educação em realidade amazônica, elucida que:

[...] todo o particular se explicita em um contexto mais geral. Em nenhum momento se perde esta orientação. Pensar especificidades, singularidades e diversidades não é pensá-las em si mesmas. Então, não é uma Amazônia isolada do mundo que se está a visualizar.

Assim, a valorização da cultura local, o fortalecimento da educação comunitária e a promoção de parcerias entre instituições educacionais e comunidades são estratégias a serem

consideradas para impulsionar a melhoria da qualidade da educação nesta região, tendo em vista a sociedade globalizada. Além disso, a conscientização sobre os problemas sociais e ambientais locais é fundamental para a formação de cidadãs/ãos engajadas/os e comprometidas/os com a transformação social, com o desenvolvimento sustentável e a sustentabilidade, a partir dos contextos dos “localismos globalizados” (Souza Santos, 1997, p. 16), com destaque ao papel central da formação de professores/as, contemplando estas problematizações.

Conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/Ufopa 2019 – 2023 (Ufopa, 2019), a Ufopa é uma instituição vocacionada ao desenvolvimento de uma política de formação de profissionais e de pesquisa de alto nível, que contribuem para a integração da Amazônia no cenário nacional e internacional, institucionalizando o compromisso de investimentos nas áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável da região e do país.

Alinhando-se à missão e à visão institucionais, as áreas de formação e atuação acadêmicas ofertadas pela Ufopa devem corroborar o compromisso assumido e expresso no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), pois

A interdisciplinaridade e a interculturalidade orientam a atuação e a integração das diversas áreas do conhecimento desenvolvidas na Ufopa, viabilizando a flexibilidade curricular. A sinergia entre os programas e os projetos de ensino de graduação, pós-graduação e inovação tecnológica, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, busca contribuir para a promoção e a garantia da cidadania e do desenvolvimento sustentável da região amazônica e do Brasil (Ufopa, PDI, 2019, p.18).

Para a consecução dos propósitos fundamentais, delineou-se, na Agenda Estratégica Institucional, entre outros, o Objetivo Estratégico de Resultados Institucionais: “OE-RI-01 - Contribuir na formação interdisciplinar de cidadãos, com ênfase no desenvolvimento sustentável da região amazônica”, e um conjunto de Iniciativas Estratégicas, dentre as quais: “Estimular a execução de PPCs que contemplem a formação cidadã e a realidade Amazônica na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (Ufopa, PDI, 2019, p. 22).

Além disso, na direção do compromisso consignado, destacam-se entre os princípios institucionais:

b) Pertinência e desenvolvimento humano sustentável. A Ufopa deve contribuir para a redução das desigualdades e o desenvolvimento integral da sociedade, buscando atender às necessidades da população em associação com as demais instâncias públicas e privadas nos projetos de maior interesse da sociedade, no que diz respeito a propiciar o desenvolvimento humano sustentável. Deve adotar critérios e práticas sustentáveis,

visando à renovação e ao uso racional de recursos naturais, fortalecer capacidades para inovações que propiciem o uso sustentável da geodiversidade e da biodiversidade amazônicas, em consonância com o aprimoramento continuado dos serviços ofertados e da melhoria da qualidade de vida da sociedade.

[...]

f) Inovação. A inovação, presente em todas as áreas e segmentos da sociedade, é a mola propulsora que se situa na interface da relação entre a ciência, a tecnologia e o desenvolvimento. Na Ufopa, a inovação deve transversalizar todos os processos formativos, porque é complexa, interativa e compreendida como um dos importantes vetores do desenvolvimento humano sustentável. (Ufopa, PDI, 2019, p. 35).

Através das atividades-fins, quais sejam, o ensino, a pesquisa e a extensão, pedagogicamente, a Instituição se dispõe a:

[...] contribuir para a formação interdisciplinar de cidadãos, com ênfase tanto no desenvolvimento humano sustentável quanto no desenvolvimento sustentável da região amazônica; promover a valorização da diversidade sociocultural nos processos formativos; e desenvolver soluções tecnológicas, científicas e socioambientais para o desenvolvimento humano” (Ufopa, PDI, 2019, p. 33-34).

Congraçando com estes pressupostos institucionais, que anunciam um compromisso com o desenvolvimento sustentável, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (Iced/Ufopa), unidade acadêmica responsável pela formação de professoras/es para a educação básica, apresenta uma proposta formativa “[...] ancorada na abordagem sócio-construtivista” (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015, p. 21).

A proposta pedagógica do Curso contextualiza-se em uma unidade da federação que apresenta resultados desafiadores quanto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)²¹, marcada por conflitos de terra, agressão ambiental, êxodo rural e o inchaço das cidades, sem dispor de estrutura urbana para acolher, apropriadamente, a população que chega a cada ciclo, a exemplo, o ciclo do ouro e o ciclo da borracha, num modelo de desenvolvimento

²¹ No ano de 2021, nas avaliações dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a meta nacional estabelecida era de 6,0, porém, o Pará alcançou a pontuação de 4,9. Já nos anos finais (6º ao 9º ano), a meta era de 5,5, mas o estado registrou um índice de 4,4. No ensino médio, a situação também apresentou um desempenho abaixo do esperado, com a meta nacional de 5,2 e o Pará alcançando apenas 3,2. Em 2023, as metas nacionais permaneceram semelhantes, sendo 6,0 para os anos iniciais, 5,5 para os anos finais do Ensino Fundamental, e 5,2 para o Ensino Médio. Nesse ano, o Pará apresentou melhoras em seus resultados: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, alcançou 5,1; nos anos finais, atingiu 4,6; e no Ensino Médio, obteve 4,4, sendo este último o maior crescimento histórico registrado pelo estado, elevando-o para a 6ª posição no ranking nacional (Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>). Entretanto, críticas ao sistema IDEB, como as levantadas por Freitas (2012), argumentam que o indicador simplifica a complexidade da educação e promove uma visão tecnicista, que pode marginalizar aspectos importantes do processo educacional, como a formação integral dos/as estudantes e a valorização do contexto social e cultural em que as escolas estão inseridas.

que pouco procura conciliar o crescimento econômico com o desenvolvimento social e ambiental. Este arquétipo assemelha-se ao padrão colonial, não contribuindo para a construção de um modelo biossocioeconômico sustentável, baseado em cadeias regionais de valor, aglomeração empresarial e diversidade cultural, biológica e social (Portela, 2017).

Frente ao contexto de oferta e campos de atuação dos/as futuros/as licenciados/as, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia desta universidade assevera que a formação profissional deve abarcar “[...] uma dimensão política, que está referendada em um projeto amplo de sociedade e a um ideal de humanidade” (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015, p. 23), a partir da qual o egresso:

[...] realize-se como um profissional que: atua com ética e compromisso, lutando por uma sociedade justa, equânime e igualitária; promova a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconheça e respeite as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; relacione as diversas formas de expressão e de comunicação nos processos didático-pedagógicos; promova relações de cooperação entre instituição educativa, família e comunidade; demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças e identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para superação de exclusões e preconceitos de ordem social, etnorracial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência; desenvolva trabalho em equipe, de forma cooperativa e colegiada; realize pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre ensinar e aprender em diferentes meios socioculturais; sobre propostas curriculares e sobre organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho e práticas pedagógicas; tenha disposição para estudar e aplicar criticamente o conhecimento que daí advém; e que, obviamente conheça e valorize as determinações legais próprias da profissão de Pedagogo e que no exercício profissional lhe caiba implantar, executar e avaliar (Ufopa/Iced/PPC Pedagogia, 2015, p. 25).

Considerando que “[...] as disciplinas escolares são inseparáveis das finalidades educativas” (Julia, 2001, p. 16) e frente ao compromisso da Ufopa quanto à pauta explícita do desenvolvimento sustentável, bem como o compromisso formativo anunciado no Projeto Pedagógico do Curso, registrado, sobretudo, no perfil dos/as egressos/as, que se associa, diretamente, aos pressupostos da sustentabilidade, segue-se com a exposição dos resultados do estudo do currículo oficial do curso, face aos objetivos da investigação.

4.2 A EpS no currículo oficial do curso de pedagogia da Ufopa

O curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Pedagogia/Iced/Ufopa) é uma formação de nível superior cuja proposta pedagógica tem como base a compreensão da educação como prática

social e histórica, voltando-se à preparação de profissionais da educação. Ao final do curso, os/as licenciados/as em Pedagogia podem atuar em diversos espaços educativos formais, como escolas, com ênfase na atuação como professores/as nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de instituições de educação não formal, entre outros. Além da docência, os egressos também têm a possibilidade de atuar em áreas relacionadas à gestão educacional, coordenação pedagógica, formação de professores/as e pesquisas acadêmicas (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015).

O curso tem a duração de oito semestres acadêmicos, com carga horária total de 3.290 horas. O currículo formativo oficial está estruturado em: i) “Núcleo de Estudos Básicos”, integrado pelas dimensões: Formação Interdisciplinar I; Formação Interdisciplinar II e Formação Geral, com, respectivamente: 360, 375 e 600 horas, perfazendo o total de 1.335 horas; ii) “Núcleo de aprofundamento”, integrado pelas dimensões: Fundamentos Teóricos e Práticos da Docência, com 1.200 horas; iii) “Núcleo de Estudos Integradores”, constituído pelos Seminários de Formação, com o total de 245 horas. Além disso, o curso contempla 310 horas de estágios supervisionados, 100 horas para Trabalho de Conclusão de Curso e 100 horas para Atividades Complementares (Ufopa/Iced/PPC Pedagogia, 2015).

Em se tratando da Amazônia, o contexto e suas especificidades precisam ser levados em consideração na organização curricular da formação docente. Silva, Nunes e Rocha (2018, p. 220) destacam que: “Na realidade, o estudo do contexto Amazônico e suas diversidades implicam mudança de atitude e sua inserção no currículo escolar, principalmente na formação inicial de professores no curso de Pedagogia”.

Tendo em vista esse contexto, caracterizado pela rica biodiversidade e pela multiculturalidade, derivados das vivências e relações sociais das diferentes populações, Correa e Hage (2011, p. 92) ensinam que:

Amazônia é diversa e multicultural, tanto pelo contexto ambiental em sua biodiversidade como pelo aspecto sociocultural emanado pela vivência e relações sociais de produção das populações. Portanto, enfatizam dois pontos fundamentais: o primeiro diz respeito ao reconhecimento de toda essa sociobiodiversidade em prol do desenvolvimento sustentável e solidário da Amazônia, e o segundo, que é importante manter uma atitude de indignação contra quaisquer formas de exclusão sofridas pelas populações indígenas, caboclas, quilombolas, posseiras, sem-terra, assentadas, ribeirinhas, etc., populações prejudicadas pela exploração dos recursos naturais.

Em vista das definições da Universidade Federal do Oeste do Pará sobre o desenvolvimento sustentável, observando as determinações quanto à articulação orgânica entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), dispostas no Art. 1º, § 2º da Resolução CNE/CP nº 02/2015

(BRASIL, CNE, 2015), a análise do PPC do curso de Pedagogia permitiu chegar à compreensão de que seu currículo oficial procura enfatizar a promoção da Educação para a Sustentabilidade (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015), conforme será abordado nesta seção.

Considerando que a definição elucidativa da matriz curricular e do ementário é essencial para garantir a qualidade da formação e a coerência do projeto pedagógico (Gatti, 2014) e, considerando que o projeto pedagógico, por sua vez, deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo que se articula com a prática docente e a realidade social (Veiga, 2002), assim como, em face ao entendimento de que o currículo deve refletir uma formação crítica e emancipadora, alinhada com as necessidades e desafios loco-regionais contemporâneos, o estudo realizado se concentrou em explorar o perfil do egresso e os objetivos do curso, a matriz curricular e o ementário como elementos fundamentais para entender a estrutura e a proposta formativa. Estes elementos forneceram uma visão detalhada dos conteúdos constituintes do currículo formal e permitiram a análise sobre o educar para a sustentabilidade neste currículo.

No estudo do Projeto Pedagógico do curso, aplicou-se os pressupostos da análise de conteúdo (Bardin, 2011), conforme explicado na subseção 1.2 Procedimentos investigativos. Desta análise, emergiram as seguintes categorias, classificadas como “Dimensões da Educação para a Sustentabilidade”, que serão exploradas nas subseções seguintes: 1) Vida, natureza e meio ambiente; 2) Estado, Direitos Humanos e legislação; 3) Sociedade e conhecimento; 4) Dimensão cultura e identidade; 5) Diversidade e inclusão; 6) Tecnologias Digitais e, 7) Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo.

4.2.1 Educação para a Sustentabilidade: Dimensões constituintes do currículo oficial do curso de Pedagogia/Ufopa

A educação para a sustentabilidade é um paradigma educacional multidimensional que se direciona à formação cidadã consciente, crítica e comprometida com um projeto societário intergeracional sustentável, o que subjaz que a formação docente seja condizente com estes pressupostos, em contraposição às ideologias arraigadas nas lógicas dominantes. Neste contexto, destaca-se que:

Uma mudança de atitude passa, necessariamente pela formação de professores. O curso de Pedagogia, por ser não só o maior responsável pela preparação dos profissionais para a educação infantil e o ensino fundamental (séries iniciais) mas também pela presença nas discussões relativas as questões curriculares da educação básica, pode exercer um papel fundamental na mudança de percepção quanto a temática da diversidade, enfatizando a importância de sua compreensão para que ela seja respeitada e valorizada nas escolas (Colares; Colares, 2011, p. 3).

Assim, em face aos pressupostos análise de conteúdo (Bardin, 2011), a análise documental realizada no âmbito desta pesquisa se concentrou em desmembrar o texto do projeto pedagógico, sobretudo, a matriz curricular e o ementário, em unidades, para fazer o agrupamento analógico por temáticas, construindo as categorias conforme os temas que emergiram do texto, identificando o que as unidades têm em comum, para, posteriormente, reagrupá-las.

Este movimento considerou a educação para a sustentabilidade enquanto processo educacional voltado à preparação da humanidade para a tomada de decisões que busquem a curto, médio e longo prazos, o equilíbrio entre a economia, a ecologia e a equidade entre sujeitos/as e grupos populacionais, ou seja, um processo educacional que visa a preparar a humanidade para a tomada de decisões que reconheçam e valorizem a diversidade cultural e os diferentes saberes, que vise a promover a inclusão plena de diferentes grupos e sujeitos/as sociais, a construção e efetiva aplicação de legislações condizentes com os direitos humanos, fomentando a conscientização sobre a importância da conservação dos ecossistemas e a promoção do trabalho colaborativo, assim como a criação e uso adequado de tecnologias digitais em consonância com as particularidades locais.

Assim sendo, do estudo do PPC da Pedagogia/Ufopa emergiram, como antes anunciado, as macro-temáticas 1) Vida, natureza e meio ambiente; 2) Estado, Direitos Humanos e legislação; 3) Sociedade e conhecimento; 4) Dimensão cultura e identidade; 5) Diversidade e inclusão; 6) Tecnologias Digitais e, 7) Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo, como dimensões da educação para a sustentabilidade presentes no currículo oficial de formação de pedagogos/as na Ufopa, as quais serão exploradas em continuação.

Nesta construção escrita, reconhece-se que cada dimensão da EpS identificada no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará caracteriza uma macro-temática que carece de estudos aprofundados. Por isso, a intenção, nesta seção, é apresentar aspectos fundamentais identificados no currículo oficial de formação de pedagogos/as, face aos estudos teóricos realizados, de modo a comprovar a Tese defendida.

4.2.1.1 Dimensão vida, natureza, meio ambiente, educação ambiental

A dimensão Vida, Natureza, Meio Ambiente, Educação Ambiental da Educação para a Sustentabilidade (EpS) que emergiu no estudo do currículo oficial do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, destaca a interdependência entre os seres vivos e o

meio ambiente e deve proporcionar o conhecimento e a consciência acerca dos problemas ambientais, suas causas e consequências em curto, médio e longo prazos, bem como sobre a importância da conservação e do uso sustentável dos recursos naturais, promovendo a responsabilidade ambiental e a articulação social em defesa do planeta Terra e do direito da humanidade em existir.

Krenak (2020) aponta a Terra como uma mãe e provedora, essencial não apenas para a subsistência, mas também para o sentido transcendente da existência de todas as espécies, entre elas, a espécie humana. O autor destaca que apenas grupos marginalizados, como caiçaras, índios, quilombolas e aborígenes, ainda mantêm uma conexão íntima com a Terra, sendo considerados pela sociedade dominante como “sub-humanidade”, ou “não civilizados”.

Segundo o autor, manter as pessoas alienadas e afastadas da concepção de Terra como um organismo vivo e fonte de vida é uma estratégia das corporações que destroem o meio ambiente para criar ambientes artificiais, pois, essa desconexão generalizada da natureza resulta em uma homogeneização cultural que suprime a diversidade e pluralidade de formas de vida, impondo um padrão único de consumo insustentável por meio do qual, desde cedo, as crianças são educadas para se tornarem clientes, e não cidadãos conscientes.

O autor também alerta sobre o impacto devastador das ações humanas na Terra e avisa sobre a ameaça à vida não ser mais exclusiva dos povos indígenas, como outrora, mas uma ameaça a toda a humanidade, devido à insustentável demanda imposta à Terra e aos recursos naturais. Segundo o autor, a sustentabilidade é um mito,

[...] inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem - fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza (Krenak, 2020, p. 16).

Associando-se a este pensamento, Marques (2018) analisa a relação de dependência do ser humano quanto ao sistema Terra e alerta que esse sistema interconectado é essencial para a existência humana, isto é, a sobrevivência e a identidade do ser humano estão intimamente ligadas a tudo o que o rodeia e o sustenta:

O sistema Terra como um todo, incluindo a biosfera, a geosfera, a atmosfera, a hidrosfera e a criosfera, é a única realidade concreta. [...] o homem isolado da biosfera e do sistema Terra em geral não é nem “real”, nem “concreto” e abstrai-lo desse sistema é aniquilá-lo. Qualquer que seja sua ideia de si e qualquer que seja a medida (ou desmesura) de sua pretensão, científica ou religiosa, o homem só existe porque está ligado umbilicalmente a tudo o que não é ele (Marques, 2018, p. 527-528).

O autor discorre sobre a relação entre o sistema econômico capitalista e a crise ambiental global, analisando como o capitalismo, com seu foco no crescimento econômico contínuo e na exploração intensiva dos recursos naturais, contribui para a degradação ambiental e o risco de colapso ecológico, explicando que a noção de “colapso” tem suas raízes na patologia e na medicina, áreas para as quais o termo se refere a uma “prostração extrema” ou ao “achatamento conjunto das paredes de uma estrutura”. Este conceito deriva do latim “*collapsus*”, que é o particípio passado do verbo “*collabor*”, significando “cair conjuntamente ou ao mesmo tempo”, e pode ser aplicado a organismos, corpos, estruturas arquitetônicas, instituições ou sistemas sociais (Marques, 2018, p. 528).

Ainda, Marques (2018) elucida que o colapso ocorre quando uma série de crises locais ou parciais ultrapassam os limites de resiliência de um sistema, forçando-o a transitar, gradual ou abruptamente, para outro estado. Este novo estado se caracteriza pela falência das estruturas de sustentação e funcionalidade do equilíbrio anterior.

Em análise sobre a evolução da percepção sobre o colapso ambiental global, o autor observa que, embora algumas vozes isoladas tenham começado a alertar sobre esses riscos a partir dos anos 1950, foi apenas nos últimos 25 anos que a literatura científica delineou com nitidez a tendência para um colapso ambiental global. Em conformidade com o autor, no clássico “Os Limites do Crescimento” (1972), encomendado pelo Clube de Roma, a possibilidade de um colapso ambiental parecia remota. O tom do livro era otimista, sugerindo que medidas imediatas poderiam reduzir significativamente os danos causados pela aproximação dos limites ecológicos globais.

Em 1987, o Relatório Brundtland também mantinha uma visão relativamente otimista, afirmando que os limites ao crescimento não eram absolutos, mas dependiam do estágio tecnológico e da organização social. O relatório defendia que, com melhorias na tecnologia e na organização social, uma nova era de crescimento econômico ainda seria possível.

Conforme Marques (2018), apenas quarenta anos após a primeira edição de “Os Limites do Crescimento”, Dennis Meadows mudou sua perspectiva, declarando que já observava sinais de colapso, definindo o fenômeno como uma situação em que a sociedade se torna cada vez menos capaz de satisfazer as necessidades básicas como alimentação, saúde, educação e segurança.

Ainda, Marques (2018) menciona declarações de líderes das Organizações das Nações Unidas (ONU) para ilustrar a iminência de um colapso ambiental. Ban Ki-moon, em

2010, alertou sobre a aproximação de potenciais pontos de ruptura que poderiam reduzir drasticamente a capacidade dos ecossistemas de fornecer serviços essenciais. Achim Steiner, em 2007, advertiu sobre a possibilidade evidente de colapso dos serviços ecossistêmicos se nenhuma ação fosse tomada.

Ademais, o autor afirma que o colapso para o qual a humanidade rumo caracteriza-se por ser

Predominantemente antrópico [...] Trata-se, portanto, do primeiro colapso na história humana em direção ao qual se avança conscientemente, sem que, contudo, se possa, ao menos até agora, deter a engrenagem socioeconômica que nos impulsiona em sua direção.

Ele não se restringe a um colapso e cunho civilizacional *stricto sensu*, isto é, a um *memento mori* sobre a finitude das civilizações [...] mas é um colapso ambiental, isto é, um colapso que ocorre no nível mais amplo da biosfera, sendo as sociedades humanas apenas uma instância dessa esfera (Marques, 2018, p. 539-540, grifos do autor).

Na mesma perspectiva, Boff (2016, p. 131-132) alerta: “[...] impõe-se uma reconstrução de nossa humanidade e de nossa civilização para que seja sustentável no sentido de reestabelecer o pacto natural com a Terra, e considerar todos os demais seres, verdadeiramente como irmãos e irmãs, e assim serem tratados”, tendo em vista que a Terra “[...] está sofrendo um ataque generalizado contra seus ecossistemas, contra seus bens e serviços. É a razão primeira para relacionarmos o planeta à noção de sustentabilidade” (Boff, 2016, p. 126).

Frente a isto, Krenak (2020) problematiza: “Se sobrevivermos, vamos brigar pelos pedaços de planeta que a gente não comeu, e os nossos netos ou tataranetos – ou os netos de nossos tataranetos – vão poder passear para ver como era a Terra no passado” (Krenak, 2020, p. 12-13). O autor alerta que o antropoceno deveria ser um alarme para a humanidade, pois é uma era marcada pela profunda e duradoura crise que reflete a gravidade do impacto causado pela ação humana no planeta, e que pode persistir intergeracionalmente, em face ao esgotamento das fontes de vida. Enfatiza a importância de corresponsabilidade e o respeito pelo direito à vida de todos os seres, não apenas da humanidade, visto que essa exclusão das formas de vida e de alternativas sustentáveis reflete uma falha fundamental na percepção e relação com o mundo natural, reforçando a necessidade urgente de reavaliar e mudar práticas e valores para garantir a sobrevivência e o bem-estar do planeta e de todas as suas formas de vida.

Assim, considerando que “[...] somos todos parte universo” (Boff, 2016, p. 121), a Dimensão “Vida, Natureza, Meio Ambiente e Educação Ambiental” da educação para a sustentabilidade engloba um conjunto de princípios e práticas que visam a promover a compreensão, valorização e preservação da vida em sua diversidade, bem como a conservação dos ecossistemas naturais, com vistas à relação harmoniosa e equilibrada entre as sociedades

humanas e o meio ambiente, reconhecendo a interdependência entre os aspectos ambientais, sociais, econômicos e culturais.

Destarte, essa dimensão enfatiza a necessidade de garantir a dignidade e o bem-estar de todas as pessoas em conexão com a natureza, incluindo o direito a um ambiente saudável e sustentável, sendo a educação ambiental um meio para se promover a consciência crítica sobre as questões a ela atreladas.

Nessa perspectiva, a formação de pedagogos/as para atuar nessa dimensão deve contemplar uma visão crítica e transformadora, que integre conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos sobre a relação entre a vida, a natureza, o meio ambiente e a sustentabilidade.

Desta feita, pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) do currículo oficial do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015), constatou-se que a **dimensão “Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental”** está imbricada em seis disciplinas, a saber: 1. Ciências para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 2. Geografia para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 3. Fundamentos teórico-práticos de Ciências; 4. Estudos Integrativos da Amazônia; 5. Seminário Integrador; e, 6. Educação Ambiental.

Conforme o ementário do curso, nestas disciplinas, a seleção de conteúdos, deve obrigatoriamente incluir as seguintes temáticas: Vida e ambiente: o ser humano como agente de transformação da natureza e sua relação com os demais seres vivos e componentes do ambiente; Saneamento básico e saúde: a promoção, qualidade e manutenção dos serviços; O corpo humano: biológico, cultural e emocional; Representação do espaço geográfico e a percepção da criança; As escalas de análise e de representação do espaço; As formas de representação e compreensão da espacialidade moderna: processo industrial, relação cidade – campo, natureza, território e desterritorialidade nos vários níveis de organização da sociedade; Análise crítica e cognitiva dos conteúdos de Ciências Naturais; Amazônia: conceitos, dimensões e processos que caracterizam a região; Bioma amazônico; Ecologia, ecossistemas e povos na Amazônia Interação Homem-Ambiente. Formação histórica, econômica e social da Amazônia;

E, ainda: Conflitos Sociais; Serviços socioambientais da Amazônia. Economia da Natureza; A atmosfera, a Terra e seus ambientes: formações e interações; Clima global e local. Biosfera, Biomas e Biodiversidade Amazônica; Interações Aquático-Florestais e Conservação de Bacias Hidrográficas. Sociedades e Culturas Amazônicas; Fundamentos de Planejamento e Gestão. Gestão territorial das cidades. Ética, sociedade e cidadania; Legislação e proteção da

diversidade ambiental e cultural; Educação Saúde e Meio Ambiente; Educação Ambiental; Meio ambiente: aspectos físicos, geográficos, biológicos, históricos e sociais; Princípios éticos e filosóficos da relação sociedade e natureza; Desenvolvimento sustentável e educação; Cultura, qualidade de vida, preservação ambiental de bens culturais e naturais; A ocupação e a utilização do território; Modelo produtivo e efeitos sobre o ambiente.

Tratando sobre a atuação socioeducativa de pedagogas/os na questão ambiental na Amazônia, Soares e Barros (2020) argumentam que o envolvimento deste/a profissional na temática ambiental é decisivo para promover uma reflexão significativa e transformar uma sociedade viciada, buscando resgatar os direitos apossados pelo neoliberalismo, e acreditam que a relação entre o/a pedagogo/a e a educação ambiental na Amazônia pode impulsionar o desenvolvimento regional sustentável. A autora e o autor defendem que:

Projetar o Pedagogo na temática ambiental é de suma importância para o alcance de um trabalho significativo de reflexão, ação e transformação de uma sociedade corrompida, em prol de uma cidadania usurpada e de uma possível luta de recuperação de direitos cerceados pelos ditames neoliberais deste século [...]

Portanto, a relação entre o Pedagogo e a Educação Ambiental na Amazônia tende a ser positiva no sentido da formulação de novas possibilidades interventivas em prol do desenvolvimento regional consciente e sustentável, pautado na emancipação e integração dos sujeitos sociais. Porém, mesmo construindo as bases vitais de um projeto de reivindicação de direitos, ainda assim é necessário romper com os paradigmas neoliberais que estão à frente de toda e qualquer iniciativa pensada para a região (Soares; Barros, 2020, p. 13-14).

Para Moraes (1997, p. 33), “um trabalho cooperativo entre os campos disciplinares, sem hierarquizações do saber, sem pretensos donos da problemática ambiental, sem preconceitos mútuos, permitiria que as várias faces desse múltiplo campo aflorassem em equacionamentos ricos”.

Nesta perspectiva, a formação deve proporcionar às/aos futuras/os profissionais uma compreensão holística e interdisciplinar dos desafios socioambientais contemporâneos e futuros, além de habilidades para promover a sensibilização, a mobilização e o engajamento da comunidade escolar em prol da educação ambiental e da sustentabilidade, haja vista representar um compromisso ético, político e educacional com a preservação e a continuidade da existência da vida. Assim, é essencial contemplar os seguintes aspectos:

a) Compreensão da interdependência e as interconexões entre os ecossistemas e as atividades humanas, dos sistemas naturais e socioambientais, através da análise crítica dos impactos das ações humanas sobre o meio ambiente em curto, médio e longo prazos e da busca por alternativas sustentáveis para a continuidade da vida na Terra.

b) Valorização da vida e o reconhecimento quanto ao valor intrínseco de toda

forma de vida, a fim de promover uma ética de respeito e cuidado para com o meio ambiente, compreendendo a importância da biodiversidade, da preservação dos recursos naturais e do equilíbrio dos ecossistemas para a sustentabilidade do planeta;

c) Educação ambiental crítica, referendada em práticas educativas que estimulem a reflexão crítica sobre as questões ambientais, considerando as dimensões sociais, econômicas e políticas envolvidas, na promoção de diálogos, investigações e ações coletivas que visem à transformação das relações sociedade-natureza;

d) Práticas pedagógicas que tenham a sustentabilidade como metaobjetivo e princípio orientador, como o estímulo à redução do consumo, do uso consciente dos recursos naturais, da valorização da produção local e da economia solidária.

e) Desenvolvimento da consciência crítica para o consumo consciente, envolvendo a análise crítica das práticas de *marketing* e publicidade, incentivando o questionamento sobre a associação entre a felicidade/realização/sucesso e o acúmulo de bens materiais.

A formação de pedagogos/as, nessa dimensão, deve contemplar uma abordagem crítica e transformadora, que considere a interação entre os aspectos socioambientais, econômicos e políticos, requerendo que a *práxis* pedagógica permita analisar, estar sensível e intervir em questões socioambientais.

Bacci e Silva (2020) reforçam a sinalização a respeito da atenção devida à temática ambiental na educação superior e destacam “[...] a necessidade de iniciativas que reconheçam a transversalidade e coletividade da questão ambiental em todos os cursos e não apenas naqueles dedicados à temática ambiental, bem como a busca de uma melhoria constante nas relações socioambientais da universidade” (Bacci; Silva, 2020, p. 42), haja vista que é primordial formar profissionais que não apenas compreendam a complexidade das questões socioambientais atreladas aos aspectos sócio-históricos, políticos, econômicos, mas também estejam capacitados para mobilizar e engajar a comunidade escolar em ações coletivas de preservação ambiental, com a meta-objetivo de assegurar um futuro sustentável, no qual a vida, em todas as suas formas, seja respeitada e valorizada, em harmonia com a natureza.

4.2.1.2 Dimensão Estado, direitos humanos e legislação

Esta dimensão reporta-se ao respeito aos direitos humanos, à participação cidadã e ao fortalecimento da democracia, da justiça social e da construção de um efetivo Estado de direitos, a quem compete tanto autorregular-se, como regular o mercado, a fim de trilhar caminhos que levem à emancipação dos grupos sociais subalternizados e excluídos,

especialmente, na Amazônia, com vistas à sustentabilidade.

No Brasil, resultante da articulação de movimentos sociais, a Constituição Federal (Brasil, 1998) reconhece os direitos fundamentais e vincula ao Estado a obrigação de promovê-los para todas as pessoas. Todavia, a materialidade dos princípios e determinações constitucionais está longe de ser uma realidade, avultando a necessidade de investir na formação humana para a cidadania, a necessidade de superar a ilusão de que o Estado é “apenas” agente de direitos e bem-estar social, e a necessidade de fortalecer a consciência de que, essencialmente, este se vincula aos interesses do capital, conforme aludido por Colares, Cardoso e Soares (2021, p. 482):

[...] compreender o Estado, ultrapassando a aparência (de um agente de direitos, justiça e bem-estar social) e alcançando a essência (instituição alinhada e benéfica aos interesses do capital), torna-se fundamental em destituir discursos salvacionistas, porém, excludentes, possibilitando contrapor a conjuntura atual e alinhá-la em direção a uma possível emancipação de indivíduos e coletivos excluídos no país.

Freitas (2019) entende que a sustentabilidade é o princípio constitucional estruturante e incide sobre todo o sistema jurídico, portanto, compete ao Estado salvaguardar o direito ao futuro. O autor aborda a imprescindibilidade de um Estado regulador e do “[...] redesenho do marco regulatório sustentável, interdisciplinar e temporalmente consistente”, destinado à “universalização de bens essenciais e serviços de qualidade, conforme parâmetros da sustentabilidade” (Freitas, 2019, p. 245). Posicionando-se em defesa do que chamou de “regulação sustentável”, entre as características desse arquétipo, o autor sublinhou que “a regulação sustentável motiva, de modo congruente e explícito, a totalidade das decisões que afetam direitos ou interesses das gerações atuais e futuras” (Freitas, 2019, p. 252).

Em sua óptica, o controle estatal em relação ao mercado, bem como a própria autorregulação, deve ocorrer, preferencialmente, de forma antecipada, de modo a fundamentar a tomada de decisões que sejam comprovadamente vantajosas para o desenvolvimento sustentável e de modo a controlar, sistematicamente, as consequências diretas e indiretas. Dito de outra forma, Freitas (2019) defende um método de avaliação abrangente e prévio das intenções tanto do setor público, como do setor privado, para assegurar que suas implementações resultem em benefícios sustentáveis para a sociedade:

[...] cogita-se erguer, a favor da sustentabilidade, a regulação isenta, proba e socialmente controlada, na qual os reguladores, no atinente aos serviços públicos delegados e à disciplina do mercado, consigam empreender intervenções comprovadamente homeostáticas (Freitas, 2019, p. 148).

Na mesma perspectiva, Marques (2018, p. 550) traz à tela que “Para minimizar a degradação do sistema Terra em decorrência da dinâmica predatória do capitalismo global, vem-se tentando implantar marcos regulatórios ao capitalismo “desregulado”.

No entanto, o autor expressa que o capitalismo sustentável é uma ilusão e, apesar do empenho da sociedade civil em protestar e reivindicar medidas para desacelerar os danos causados à humanidade e ao Planeta pelo sistema de produção capitalista, por não haver paridade entre o Estado, a sociedade civil e as corporações nas negociações quanto aos marcos regulatórios em prol da sustentabilidade, nenhuma organização não-governamental (ONG) ou partido político tem obtido êxito em mobilizar apoio à ideia de uma sociedade alternativa na qual a economia esteja subordinada à ecologia. O autor afirma, ainda, que não há sinais de emergência de um paradigma capaz de superar o imperativo do crescimento econômico e o antropocentrismo, pois o Estado perdeu a força e o lugar por excelência do poder e da representação política, e salvar os bancos e as corporações tornou-se sua função precípua, a despeito na necessidade premente de salvar a biosfera.

Em suas análises, Marques (2018) censura as projeções otimistas dos relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a economia global, os quais ignoram fatores fundamentais, como a possibilidade de gargalos devido ao uso insustentável dos recursos naturais e serviços prestados pelo meio ambiente. Nas palavras do autor:

O planeta em que vivem os economistas da OCDE ainda é aquele reino encantado no qual as projeções econômicas podiam-se permitir ignorar os “possíveis gargalos” ambientais. É preciso de fato ignorá-los, porque reconhecê-los hoje, não já como “possíveis”, mas como inevitáveis, obrigaria esses economistas a rever o pressuposto, hoje francamente absurdo, em que se assenta seu saber, qual seja, o de que o meio ambiente é apenas um fator de produção relativamente abundante e em equilíbrio; um dado e não um problema, portanto, para as projeções econômicas.

Em resumo, o capitalismo não é um sistema socioeconômico ambientalmente sustentável se o estabelecimento de marcos regulatórios capazes de trazê-lo de volta à sustentabilidade for deixado ao encargo do mercado, pois o mercado é capaz, na melhor das hipóteses, de otimizar a relação custo/benefício na alocação de recursos, mas não a conservação desses recursos.

Frente a estas circunstâncias e desafios, num esforço de indicar perspectivas menos pessimistas, Marques (2018) afirma que:

O capitalismo talvez pudesse se aproximar da sustentabilidade se sua regulação fosse conduzida por um mecanismo misto, no qual o Estado e a sociedade civil tivessem peso suficiente para contrabalançar o poder da rede corporativa e seus quatro pontos mais fortes de amarração: o *Big Oil*, o *Big Mining*, o *Big Food* e o *Big Bank*. Tal não é mais o caso, porque os Estados-Corporações em fase de emergência não têm

interesse em confrontar essa rede corporativa e, se tivessem, não mais disporiam dos meios para tanto. Recai, assim, sobre os ombros da sociedade civil, de suas organizações sociais, sindicais e políticas, a tarefa imensa de substituir o poder dessa rede global por outro modelo de sociedade, capaz de combinar uma economia novamente local uma efetiva governança política global e democrática. É ainda uma incógnita se será capaz de se atribuir essa tarefa, o que pressupõe, antes de mais nada, despertar da ilusão de que o capitalismo pode se tornar sustentável (Marques, 2019, p. 581, grifo do autor).

Estes enunciados reafirmam a urgência de uma mobilização social robusta para contrapor o poder das grandes corporações e dos Estados-corporações e promover um modelo de sociedade que priorize a sustentabilidade e a preservação ambiental, contexto em que a educação é vista como essencial para a formação e a conscientização sobre os direitos humanos, haja vista que, conforme Sader (2007), a educação possibilita a compreensão crítica sobre o mundo e sobre si mesmo e a ruptura com a alienação, pois,

educar é assumir a compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois. Pode ser uma compreensão real que capte os mecanismos que, efetivamente, são produzidos e reproduzidos pelos homens no seu processo concreto de vida, ou, ao contrário, pode ser uma visão alienada que, ao invés de permitir essa compreensão, ocupa esse lugar na consciência das pessoas com mitos, com ilusões, com concepções que consolidem a incapacidade das pessoas de se compreenderem no mundo e compreenderem o mundo em que mesmo sem consciência, estão produzindo e reproduzindo cotidianamente, nas suas vidas (Sader, 2007, p. 80).

Nesta direção, é vital que os currículos educacionais, em todos os níveis, incluam a educação em direitos humanos, capacitando as/os cidadãs/ãos para se engajarem ativamente na construção de uma sociedade democrática e sustentável, conforme assinalado por Maia (2007, p. 86):

Os profissionais da educação, atuando em escolas, universidades, e instituições de ensino, são convidados a desenvolver um papel relevante, tanto no desenvolvimento de programas de treinamento e desenvolvimento de materiais de trabalho, quanto para incorporar, nos currículos próprios, em todos os níveis, os propósitos e os objetivos de uma educação em direitos humanos.

Assim, a educação e os movimentos sociais se interligam, fortalecendo-se mutuamente na promoção da cidadania, da democracia e da sustentabilidade como direitos fundamentais para um futuro justo e equilibrado. Ganha robustez o questionamento de Krenak (2020, p. 15): “Como justificar que somos humanidade se 70% estão totalmente alienados no mínimo direito de ser?”

Apoiando-se nestas teorizações, o estudo cujos resultados são apresentados neste texto de Tese doutoral, identificou-se, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011), que o Projeto Pedagógico (Ufopa/Iced/ PPC/Pedagogia, 2015) contempla nove disciplinas que

explicitam, objetivamente, no texto da ementa ou na própria denominação da disciplina, relação com a **Dimensão “Estado, Direitos Humanos e Legislação”**. São eles: 1. Planejamento e avaliação educacional; 2. I Seminário integrador; 3. Política e legislação educacional; 4. Educação etnorracial; 5. Fundamentos da educação especial; 6. Legislação aplicada à educação básica; 7. Educação infantil; 8. Educação do campo; e, 9. Educação de jovens e adultos.

Desta feita, nas disciplinas que integram esta dimensão, a seleção de conteúdos deve, obrigatoriamente, se voltar às seguintes temáticas: O papel do Estado: fatores econômico-sociais e planejamento da educação; Legislação e proteção da diversidade ambiental e cultural; O estado, o direito e a organização da educação; As políticas educacionais e a legislação brasileira na educação básica; A Legislação e o contexto da educação infantil, do ensino fundamental e médio; O antirracismo: estratégias de atuação e a legislação atual; Educação Escolar Quilombola; Conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil dando segmento a marcos políticos que balizaram esse processo em território nacional e contextualizando questões conceituais das necessidades educacionais especiais; Análise das diretrizes, resoluções e pareceres relacionados à educação básica; leis federais, estaduais e municipais complementares à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aplicadas à educação básica; Legislação e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; Educação do campo e lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na política nacional de educação; Legislação da EJA – limites e possibilidades.

Segundo Soares, Colares e Colares (2020, p. 181),

[...] condicionada aos desafios da região, a educação amazônica vem constituindo-se sobre sérios problemas de regularidade, onde a legislação existe, porém, não vem sendo implementada, deixando parte de seus habitantes, notadamente as populações tradicionais, em condições deploráveis de vida, ausentes e desprovidos dos conhecimentos sistematizados que possibilitam sua integração ao mundo do trabalho.

Portanto, nesta dimensão da EpS, a formação docente também deve promover a reflexão crítica sobre o papel do Estado e suas responsabilidades na garantia dos direitos humanos e na promoção da sustentabilidade, assim como a relação entre Estado, corporações, sociedade e educação, considerando as políticas públicas e os mecanismos de participação e controle social.

Em resumo, ao considerar a Dimensão “Estado, Direitos Humanos e Legislação” da educação para a sustentabilidade, é fundamental abordar os seguintes aspectos:

a) Bases legais e Educação para os Direitos Humanos (EDH), possibilitando a compreensão dos fundamentos legais dos Direitos Humanos (DH) e o reconhecimento da importância da educação para promover a conscientização, a mobilização e a transformação social e o direito à sustentabilidade multidimensional;

b) As responsabilidades estatais na promoção e proteção dos direitos humanos, considerando as políticas públicas, a atuação das corporações e os programas de desenvolvimento sustentável;

c) Análise teórico-crítica das relações entre o Estado e o capital, examinando a participação popular e a transparência estatal;

d) Análise das contradições legais e sociais pautada em reflexões sobre as contradições entre as leis e a realidade social, econômica e ambiental, buscando compreender como a legislação pode tanto promover transformações sociais quanto reproduzir e ratificar desigualdades.

Freitas (2019, p. 20) destaca que: “Não custa sublinhar: a sustentabilidade vincula juridicamente, em sentido forte, pois se trata, em nosso sistema, de princípio fundamental, albergado por norma geral inclusiva (CF, Art. 5º, §2º) e regras inferidas ou expressas”. Ao encontro disto, Oliveira e Heloani (2016, p. 225) argumentam:

Para que as políticas educacionais sejam efetivadas na região [amazônica] é necessário que estas se alicercem no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, contribuindo com uma formação pautada na convivência das diferenças e na participação do conjunto de seus sujeitos nos rumos de um projeto amazônico de educação e de desenvolvimento territorial inclusivo.

Desta feita, a formação de pedagogos/as deve permitir uma análise crítica das estruturas sociais, políticas e econômicas e promover a habilitação destes/as profissionais a atuarem como agentes de transformação social, conscientes das contradições e desafios presentes na realidade global, nacional e, especialmente, na realidade amazônica.

4.2.1.3 Dimensão Sociedade e Conhecimentos

Esta dimensão da educação para a sustentabilidade, identificada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, enfatiza a compreensão crítica da(s) sociedade(s) e a valorização e validação (ou não) dos diferentes saberes, do diálogo intercultural, da reflexão sobre as estruturas sociais e da busca por uma educação emancipatória, para a formação de cidadãos e cidadãs ativos/as e

engajados/as na transformação da sociedade, que foi definida como “sociedade do conhecimento e da informação”.

Hargreaves (2003) conceitua a sociedade do conhecimento como a sociedade na qual a produção e o uso do conhecimento são centrais para o desenvolvimento econômico, social e cultural, configurando-se, portanto, como a sociedade da aprendizagem, por proporcionar para as pessoas a capacidade para o desenvolvimento do aprender a aprender, da autonomia e do trabalho conjunto e colaborativo.

O autor explora as transformações que este arquétipo social impõe à educação e ao trabalho dos professores/as, destacando que a educação não pode ser reduzida a aspectos comerciais ou mercantilizados, mas deve promover valores éticos e sociais robustos. Em seu entendimento, “[...] a educação na sociedade do conhecimento deve ir além de preparar os alunos para o mercado de trabalho, e sim formar cidadãos críticos, éticos e comprometidos com o bem comum” (Hargreaves, 2003, p. 47).

Frente a isto, conforme o autor, uma das grandes tarefas dos/as educadores/as nesta configuração social é ajudar a construir um movimento social dinâmico e inclusivo de educação pública. Para tanto, apresenta-se como imprescindível às/aos professoras/es: reacender os propósitos e missões morais em um sistema que começou a perdê-los de vista; abrir suas mentes e ações para que pais e comunidades envolvam-se com suas missões; trabalhar com seus sindicatos para que se tornem agentes de sua própria mudança; levantar corajosamente contra a injustiça e a exclusão onde quer que as vejam; e reconhecer que têm uma responsabilidade profissional com todos/as, demonstrando isso por meio de redes de cuidado e solidariedade.

Em adição às análises sobre as influências do modelo de produção capitalista no sistema educacional, Lopes e Tenório (2011) discorrem sobre a sociedade do conhecimento e destacam que suas características são conflitantes com aspectos essenciais das necessidades humanas, pois, no paradigma informacional, surgiu uma nova cultura, a partir da superação dos lugares e da invalidação do tempo pelo espaço de fluxos e pelo tempo intemporal: a cultura da virtualidade real. Para os autores, “essas características são definidoras do mais violento e excludente processo civilizatório da história da humanidade. São o pano de fundo da sociedade informacional” (Lopes; Tenório, 2011, p. 42). Nesta conjuntura social, os autores frisam que

Deve-se estabelecer a distinção entre o conceito de educação e conhecimentos especializados. Conhecimentos especializados podem se tornar obsoletos com rapidez mediante mudança tecnológica e organizacional. Educação ou instrução (diferentemente do internamento de crianças e estudantes em instituições) é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias a determinada tarefa e para o acesso às fontes de aprendizagem nessas qualificações especializadas [...]

Trata-se, portanto, do advento do que Castells chama de capitalismo informacional e das novas demandas desse modo de produção ao “sistema educacional” (Lopes; Tenório, 2011, p. 39).

Para Boff (2016, p. 135), “antes de garantir um desenvolvimento sustentável precisamos assegurar uma sociedade sustentável”, o que abrange a compreensão da interdependência entre sociedade, conhecimento e sustentabilidade, tendo em vista que o conhecimento é construído socialmente e afeta diretamente a maneira como os/as sujeitos/as sociais se relacionam. Ou seja, a sociedade é influenciada e moldada pelo conhecimento produzido, compartilhado e validado como pertinente.

Ao encontro disto, Hossain (1995 *apud* Lopes; Tenório, 2011, p.74) afirma que uma sociedade sustentável está baseada em uma visão de longo prazo na qual se devem prever as consequências das diversas atividades, a fim de que estas não comprometam o ciclo de renovação dos recursos naturais. Uma sociedade sustentável, segundo esse autor, deve, ainda, considerar seriamente a justiça social.

Em análise decolonial, Krenak (2020) explica que

a ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para ela essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito certo de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2020, p. 11).

Este pensamento encontra fundamentos nos postulados de Bourdieu e Passeron (1982), sobre a ação pedagógica enquanto “violência simbólica”, uma imposição arbitrária da cultura de um grupo ou classe a outro grupo ou classe, que mascara as relações de força que estão na base de seu poder, como afirmado por Arroyo (2011, p. 49):

Estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida produção, acumulação e apropriação, transmissão e aprendizado desse conhecimento.

Em adição, Mantoan (2003) corrobora com debate alertando que:

[...] é imprescindível questionar este modelo de compreensão que nos é imposto desde os primeiros passos de nossa formação escolar e que prossegue nos níveis de ensino mais graduados. [...]

O ensino curricular de nossas escolas, organizado em disciplinas, isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas interrelações. Contrariamente, o conhecimento evolui por recomposição, contextualização e integração de saberes em

redes de entendimento, não reduz o complexo ao caráter simples, tornando maior a capacidade de reconhecer multidimensionalmente os problemas e suas soluções (Mantoan, 2003, p.13).

Depreende-se do pensamento dos autores e da autora que o conhecimento é uma construção social que molda as relações humanas e ambientais, e, no curso histórico e político, a perspectiva colonial impôs um modelo de civilização baseado em uma visão eurocêntrica de verdade, desconsiderando a diversidade de formas de saber e viver dos povos afirmados como “colonizados”, o que ainda é reforçado, na atualidade, por meio do currículo escolar. Revela-se, portanto, como essencial uma abordagem educacional que valorize a integração e a contextualização de conhecimento e saberes para a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Dito de outra forma, a compreensão do mundo requer uma visão multidimensional, na qual os conhecimentos são integrados e relacionados, revelando conexões e interdependências. A sociedade contemporânea é caracterizada por rápidas mudanças sociais, tecnológicas, políticas e econômicas, que demandam uma compreensão crítica das dinâmicas sociais e uma postura reflexiva em relação ao conhecimento produzido.

Sanfelice (2016, p. 8) destaca que “[...] a formação para a docência na Amazônia precisa nascer na e da Amazônia”. Assim, a formação de pedagogos/as para atuar nesta região deve fomentar a capacidade de análise e interpretação crítica dos processos sociais materializados, valorizando o conhecimento historicamente construído e reconhecendo as diferentes perspectivas e saberes presentes na sociedade, numa perspectiva crítico-transformadora.

Frente a isto, pela análise do currículo oficial do curso de Pedagogia/Iced/Ufopa, com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), constatou-se que vinte e uma disciplinas estabelecem correlação com a **Dimensão “Sociedade e conhecimentos”** da educação para a sustentabilidade. São elas: 1. Alfabetização; 2. Fundamentos Teórico-Práticos de História; 3. I Seminário de docência; 4. Interação na base real; 5. Origem e evolução do conhecimento; 6. I Seminário integrador; 7. Fundamentos históricos e filosóficos da Educação; 8. Educação Etnorracial; 9. Teorias do currículo; 10. Educação ambiental; 11. Didática e formação docente; 12. História da Amazônia e Educação; 13. Sociologia da Educação; 14. Filosofia da Educação; 15. Pedagogia em ambientes não escolares; 16. Educação do campo; 17. Sociedade, estado, trabalho e educação; 18. Geografia para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 19. História para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 20. Educação de Jovens e Adultos; 21. Fundamentos Teórico-Práticos de Língua Portuguesa.

A seleção de conteúdos nestas disciplinas deve abranger as seguintes temáticas: A aprendizagem da língua escrita e sua relação com o conhecimento, os usos e as demandas da escrita na sociedade contemporânea; Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano; História local e patrimônio histórico; História da cultura afro-brasileira, africana e indígena; O pensamento filosófico sobre a sociedade, o conhecimento e a educação. A educação como prática fundamental da existência histórica – social, cultural e política; Promoção da integração do conhecimento e da construção interdisciplinar; abordagem sobre o conhecimento empírico e tradicional; Exame das complementaridades entre o conhecimento científico tradicional e as possibilidades do diálogo dos saberes; Sociedades e culturas amazônicas; Fundamentos de planejamento e gestão; Gestão territorial das cidades; Ética, sociedade e cidadania; Legislação e proteção da diversidade ambiental e cultural; Educação, saúde e meio ambiente; Educação ambiental; O pensamento filosófico sobre a sociedade, o conhecimento e a educação; A educação como prática fundamental da existência histórica – social, cultural e política.

Além destas, deve contemplar: A ideologia racista: história, conceitos, formas de realização na sociedade brasileira; O racismo, a escola e o livro didático; O anti-racismo: estratégias de atuação e a legislação atual; História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula; A presença negra na Amazônia e a cultura afro-amazônica; Educação escolar quilombola; A construção e implementação dos currículos e suas interligações com a cultura e a sociedade; Meio ambiente: aspectos físicos, geográficos, biológicos, históricos e sociais. Princípios éticos e filosóficos da relação sociedade e natureza; Desenvolvimento sustentável e educação; Cultura, qualidade de vida, preservação ambiental de bens culturais e naturais; A ocupação e a utilização do território; Modelo produtivo e efeitos sobre o ambiente.

Deve contemplar também: o contexto da prática pedagógica; As relações entre história e educação; A educação face ao processo de formação política, econômica e social da Amazônia; A história da Amazônia sob diversas perspectivas temáticas de análise, destacando o papel da escola na (re)construção de identidades; A importância da Sociologia da Educação na formação do professor; As principais correntes sociológicas e sua aplicação na educação; As teorias sociológicas da educação; Os movimentos sociais e a educação; As concepções filosóficas e suas implicações na educação; Compreensão filosófica das interações mundo-homem-sociedade-educação; Pedagogia: conceitos e dimensões sociopolíticos na estrutura de ambientes não escolares; Princípios e práticas pedagógicas no processo de organização de instituições e espaços sócio-educativos; As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua; pedagogia em ambientes empresariais; Pedagogia no ambiente de promoção de

saúde e da melhoria de qualidade de vida.

E, ainda: Traços de identidade da Educação do Campo; Formação humana vinculada a uma concepção de campo; Lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; Movimentos sociais como sujeitos da Educação do Campo; Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; Valorização e formação dos educadores; Escola no projeto da Educação do Campo: socialização e vivência de relações sociais; Socialização e produção de diferentes saberes; O Estado e seu papel político na ordem social; Contextualização histórico-política do Estado moderno: tendências e implicações para a educação; As revoluções tecnológicas, a globalização e os processos de trabalho atuais e seus efeitos na educação; A função da educação na ordem mundial contemporânea; A aprendizagem da língua escrita e sua relação com o conhecimento; Os usos e as demandas da escrita na sociedade contemporânea; As formas de representação e compreensão da espacialidade moderna: processo industrial, relação cidade – campo, natureza, território e desterritorialidade nos vários níveis de organização da sociedade; A construção sócio-histórica e cultural da infância. A realidade educacional de Jovens e Adultos no Pará (EJA); A EJA e os movimentos populares; Cultura escrita e participação social.

O/a pedagogo/a deve ser preparado/a para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre diferentes atores sociais, estimulando a participação democrática, a cidadania ativa e o respeito à diversidade. Portanto, é fundamental que a formação possibilite a abordagem das relações entre conhecimento, poder e sustentabilidade, analisando as influências ideológicas e políticas presentes na produção e difusão do conhecimento.

A seguir, são apresentados aspectos fundamentais a serem considerados na dimensão “Sociedade e Conhecimento” da educação para a sustentabilidade:

a) Análise crítica das sociedades, das estruturas, das dinâmicas sociais, das relações de poder e das desigualdades, refletindo sobre os contextos sócio-históricos em que o conhecimento é produzido e disseminado;

b) Diálogo intercultural e interdisciplinar, valorização da diversidade cultural, étnica, linguística e de saberes para uma educação que reconheça a pluralidade de perspectivas. O/a pedagogo/a deve incentivar e exercitar o diálogo entre diferentes culturas e disciplinas, promovendo a interação e a troca de conhecimentos entre as/os estudantes;

c) Participação e engajamento social, impulsionando a participação ativa na construção do conhecimento e na transformação da realidade, em decorrência de práticas pedagógicas que envolvam projetos comunitários, ações colaborativas e engajamento em questões sociais relevantes;

d) Educação crítica e emancipatória, baseada no desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e na capacidade de questionar estruturas e práticas sociais injustas;

e) Promoção da justiça social e dos direitos humanos, alinhados à reflexão sobre as desigualdades sociais e à promoção de ações educativas que visem à superação dessas desigualdades;

f) Uso ético e responsável das tecnologias, pela abordagem de questões, como privacidade, segurança digital, *fake news* e os impactos da tecnologia na sociedade e no meio ambiente;

g) Valorização do conhecimento tradicional, pelo formento do diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, ancestral e local, como fundamentos para uma educação que respeite a diversidade de saberes e promova a sustentabilidade.

Conforme Brasileiro, Velanga e Souza (2011, p. 110) “[...] o processo do conhecimento é historicamente datado e intencional, pertence à consciência de alguém que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social”. Portanto, deve ser reconhecido como resultado da criação humana numa perspectiva dialética de interação entre seres humanos, ambiente e natureza, pois,

enquanto continuarem chegando crianças adolescentes, jovens ou adultos populares com vidas precarizadas [...] teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de sociedade, de cidade ou de campo; por projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento (Arroyo, 2011, p. 40).

Por isso, os aspectos ao norte descritos devem ser considerados na formação de pedagogos/as por meio de abordagens teórico-práticas pedagógicas inovadoras, discussões reflexivas e vivências que estimulem a compreensão da sociedade e do conhecimento, de forma crítica, emancipatória e comprometida com a sustentabilidade e os direitos humanos, a participação ativa de estudantes na construção do saber, que valorize a diversidade de saberes e perspectivas, especialmente, em seu contexto de pertencimento – a Amazônia-, conforme Brasileiro pondera:

Já não tem mais sentido buscar conhecer um ser humano universal, sob o efeito de uma educação também universal, em um movimento histórico indeterminado, em um espaço também indefinido, abstraindo as condições materiais e sociais com as quais as pessoas nascem crescem e estabelecem relações, condições diferentes para os diferentes estratos da sociedade. É praticamente impossível compreender os processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização do ser humano, ignorando o espaço e tempo em que eles ocorrem.
Para isso é imprescindível contextualizar este ser humano desde uma sociedade

globalizada (Brasileiro, 2007, p. 90).

Esta contextualização, diga-se, conduz ao reconhecimento de que as interações sociais, as influências culturais, as trocas de informações e as dinâmicas econômicas, políticas e sociais não são mais restritas a um espaço geográfico específico. A globalização transcende fronteiras e conecta pessoas, ideias e recursos em escala global.

Nestas circunstâncias, de acordo com Arroyo (2011),

O campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos. Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento.

É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados (Arroyo, 2011, p. 27).

Desta forma, compreender o desenvolvimento e as interações humanas requer olhar para cada indivíduo e para além dele, a fim de considerar os efeitos da globalização em suas vivências cotidianas, pois, a sociedade globalizada oferece oportunidades, desafios e demandas específicas que influenciam o desenvolvimento cognitivo, socioemocional e cultural.

4.2.1.4 Dimensão cultura e identidade

Esta dimensão da educação para a sustentabilidade, identificada no currículo formal do curso de Pedagogia da Ufopa, refere-se ao reconhecimento da diversidade cultural, à valorização do conhecimento tradicional e das diferentes identidades. O pressuposto fundamental desta dimensão é a valorização e o respeito à diversidade cultural, identitária e histórica presentes nas comunidades e sociedades, requerendo a leitura das relações de poder impostas a partir de marcadores histórico-culturais.

Ao promover a valorização das diferentes culturas e identidades, a educação para a sustentabilidade contribui para o respeito mútuo, o fortalecimento das identidades individuais e coletivas e a construção de uma sociedade mais inclusiva e sustentável.

Moreira (1976) pontua sobre a parcialidade das práticas educacionais e as influências recebidas como viés de construção de identidades e representações culturais previamente definidas pelos idealizadores/as das políticas públicas. O autor adverte que:

Os “olhos” que olham as crianças na escola e na sala de aula não são nunca isentos, sequer desinteressados, muito menos descritivos. Seus “olhares” - sejam curriculares, didáticos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, filosóficos, antropológicos - estão

historicamente comprometidos em determinadas relações de poder-saber implicados na constituição de certas políticas de identidade e de representação culturais, e não de outras (Moreira, 1976, p. 47).

Na perspectiva dos estudos culturais, Woodward (2014) faz apontamentos sobre o papel da cultura no molde da identidade ao dar sentido à experiência. A autora assevera que “[...] a construção da identidade é *tanto* simbólica *quanto* social. A luta para afirmar as diferentes identidades tem causas e consequências materiais [...] A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são mais importantes que outras” (Woodward, 2014, p. 10-11, grifos da autora).

A autora trata sobre os impactos da globalização nas diferentes culturas e identidades, afirmando que a identidade “[...] só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza (Woodward, 2014, p. 20) e, neste contexto, “A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (Woodward, 2014, p. 20). Os resultados deste fenômeno, de acordo com a autora, podem levar ao distanciamento da cultura e das identidades locais – ou às nominadas crises identitárias.

Assim, a pedagogia precisa levar em consideração e ser sensível às diversidades culturais, sobretudo dos grupos sociais historicamente marginalizados, pois, uma cultura dominante, mesmo com educadores/as bem-intencionados, cria barreiras para as oportunidades educacionais desses grupos, conforme elucida Freire (2014, p. 6):

Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nesses caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal, está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação.

Para Moreira e Candau (2003, p. 157), “[...] se os currículos continuarem a produzir e a preservar divisões e diferenças, reforçando a situação de opressão de alguns indivíduos e grupos, todos, mesmo os membros dos grupos privilegiados, acabarão por sofrer”. Disto depreende-se que a forma como a identidade é tratada no contexto educacional e na sociedade, em geral, tem consequências abrangentes. Se as diferenças e as desigualdades não forem abordadas de maneira justa e inclusiva, haverá um impacto negativo, não apenas para aqueles/as que estão oprimidos/as, mas, até mesmo, para aqueles/as que oprimem.

A identidade é uma construção complexa que engloba os aspectos culturais, sociais, psicológicos e individuais de uma pessoa, sendo constituída por fatores, como gênero, etnia, religião, classe social, experiências de vida e valores pessoais (Gatti, 1996). Esses elementos moldam a maneira como uma pessoa se percebe, se relaciona com os outros e compreende o mundo, moldam a forma como os indivíduos se posicionam e se relacionam com o mundo em geral, orientam as percepções, os valores, as crenças e as atitudes de uma pessoa, influenciando suas interações sociais, seus interesses e suas perspectivas sobre a vida. Gatti (1996, p. 85) enfatiza que “[...] a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho dos homens em geral”.

Andújar (2013) argumenta que a formação de professores para lidar com os desafios dos ambientes interculturais deve contemplar:

- a) Identidad profesional intercultural.
- b) Equilibrio emocional (geografías emocionales).
- c) Cultura y prácticas colaborativas.
- d) Saber práctico, ligado a los retos profesionales.
- e) Conocimiento interdisciplinar, armónico y adaptado a los retos interculturales.
- f) Saber sociohistórico coherente con la diversidad cultural.
- g) Teorías acordes con el escenario y la realidad intercultural.
- h) Sistema abierto y ligado a la flexibilidad y apertura intercultural.
- i) Compromiso con la interculturalidad²² (Andújar, 2013, p. 315).

Diante disto, a formação de pedagogos/as deve considerar as relações sociais, econômicas e políticas existentes no contexto educacional, compreendendo e problematizando sobre as diferentes culturas e identidades, suas coexistências, bem como a respeito das desigualdades e os processos de exclusão presentes na sociedade. Para tanto, é fundamental guiar-se por teorias críticas e emancipatórias, que permitam uma compreensão aprofundada das relações de poder, das injustiças sociais e da opressão cultural. Além disso, é salutar que as/os futuras/os profissionais estejam aptos a promover práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as diferentes manifestações culturais e identitárias, promovendo o respeito, a equidade, a justiça social, com ênfase no diálogo intercultural e na valorização do conhecimento tradicional e ancestral das comunidades.

Destarte, pela a análise de conteúdo (Bardin, 2011) do currículo oficial do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal

²² a) Identidade profissional intercultural. b) Equilíbrio emocional (geografias emocionais). c) Cultura e práticas colaborativas. d) Saber prático, ligado aos desafios profissionais. e) Conhecimento interdisciplinar, harmônico e adaptado aos desafios interculturais. f) Saber sócio-histórico coerente com a diversidade cultural. g) Teorias adequadas ao cenário e à realidade intercultural. h) Sistema aberto e ligado à flexibilidade e abertura intercultural. i) Compromisso com a interculturalidade (tradução livre).

do Oeste do Pará, a partir do Projeto Pedagógico do Curso (Ufopa/Iced/ PPC/Pedagogia, 2015), identificou-se em dezessete disciplinas aspectos relativos à **Dimensão “Cultura e Identidade”**, quais sejam: 1. Fundamentos teórico-práticos de Língua Portuguesa; 2. Fundamentos teórico-práticos de História; 3. Fundamentos teórico-práticos da Educação Infantil; 4. Sociedade, natureza e desenvolvimento; 5. Lógica, linguagem e comunicação; 6. Seminário integrador; 7. Fundamentos históricos e filosóficos da Educação; 8. Educação etnorracial; 9. Teorias do currículo; 10. Educação ambiental; 11. História da Amazônia e educação; 12. Psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento; Educação do campo; 13. Literatura infanto-juvenil; 14. Ludicidade e corporeidade; 15. Ciências para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 16. História para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 17. Educação Especial: Sujeitos e Culturas.

Nestas disciplinas, de acordo com o ementário do Curso, a seleção de conteúdos se volta, necessariamente, às integrar as temáticas: Cultura escrita e participação social; Diversidade cultural; História da cultura afro-brasileira, africana e indígena; Multiplicidade de aspectos envolvidos no cuidado e na educação da criança pequena: diversidade cultural; Construção do conhecimento na cultura digital; Implicações das redes digitais para a convergência e massificação cultural; Sociedades e culturas amazônicas; A educação como prática fundamental da existência histórica – social, cultural e política; História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula; A presença negra na Amazônia e a cultura afro-amazônica; A construção e implementação dos currículos e suas interligações com a cultura e a sociedade; Cultura, qualidade de vida, preservação ambiental de bens culturais e naturais; A história da Amazônia sob diversas perspectivas temáticas de análise, destacando o papel da escola na (re)construção de identidades; Cultura e constituição do indivíduo; Os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano sob o enfoque psicológico no contexto cultural; Traços de identidade da educação do campo; Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura (do campo); Ideologia e valores nas histórias para crianças e jovens; O lúdico e o processo de constituição do sujeito; O papel da escola na constituição do sujeito lúdico; O corpo humano: biológico, cultural e emocional; A construção sócio-histórica e cultural da infância; Educação Especial: Sujeitos e culturas.

É importante destacar que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (Unesco, 2001) atribui à diversidade cultural a condição de patrimônio comum da humanidade, reafirma os direitos culturais de todos/as os/as indivíduos e grupos, e reconhece a diversidade cultural como um fator chave para a promoção do diálogo intercultural, a construção de sociedades inclusivas e do desenvolvimento sustentável. Em adição, a Convenção sobre a

Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (Unesco, 2005) objetiva, principalmente, salvaguardar e promover a diversidade das expressões culturais em todo o mundo.

Estes documentos reconhecem que as expressões culturais têm um valor intrínseco e são fundamentais para a identidade das pessoas, bem como para o desenvolvimento das sociedades, visando a proteger a diversidade cultural contra ameaças, como a homogeneização, fomentar a liberdade criativa, a participação cultural e o acesso equitativo aos meios de produção e distribuição de cultura.

Ambos os instrumentos destacam a diversidade cultural como um elemento essencial para a promoção da paz, da cooperação e do desenvolvimento sustentável, reconhecendo sua importância para o fortalecimento da coesão social, para o estímulo à criatividade e impulso ao progresso humano, o que remete aos currículos escolares obrigações em relação à pauta como um componente essencial da sustentabilidade global.

Moreira e Candau (2003, p. 156) defendem a ideia da “[...] necessidade de uma orientação multicultural, nas escolas e nos currículos, que se assente na tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença”. Para o autor e a autora,

Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados (Moreira; Candau, 2003, p. 156-157).

Colares e Colares (2011, p. 4) corroboram com a discussão, apontando que “[...] um dos desafios para a construção de uma pedagogia pluricultural é a pouca atenção dada ao tema no currículo (entendido em sentido amplo) dos cursos de formação de professores”, e acrescentam que a problemática é ainda mais complexa no contexto amazônico, dadas às particularidades quanto à sociodiversidade, que inclui:

[...] populações indígenas de diferentes etnias com suas línguas e culturas específicas, além das culturas caboclas como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo e que possuem diferentes experiências e manifestações culturais, co-habitando de formas aparentemente não conflituosas. Este mosaico cultural muitas vezes se manifesta nas salas de aula, contrastando com o desejo de uma turma idealizada por muitos professores, de que ela seja homogênea, não-conflituosa, em condições de aprendizagem idênticas e com estudantes que deixem para fora da sala de aula as marcas de suas diferenças (Colares; Colares, 2011, p. 4-5).

O autor e a autora explicitam a preocupação com as abordagens pedagógicas em contexto amazônico que ainda são baseadas em ideias e concepções que ignoram ou

menosprezam as expressões culturais das comunidades marginalizadas ou minoritárias e defendem a formação de professores/as que estejam

[...] comprometidos com o reconhecimento da multiplicidade de manifestações e identidades que compõem a diversidade cultural presente em nossa sociedade, e com o desvelamento das condições históricas em que se constituíram as desigualdades entre classes e os preconceitos étnico-raciais. Muitas das atividades desenvolvidas no ambiente escolar ainda permanecem alicerçadas em concepções e práticas que ocultam ou desvalorizam as manifestações culturais dos segmentos marginalizados ou minoritários (Colares; Colares, 2011, p. 9).

Com estas considerações teóricas, aponta-se entre os aspectos fundamentais a serem considerados na dimensão Cultura e Identidade da educação para a sustentabilidade:

a) Valorização da diversidade cultural, reconhecendo e valorizando as diferentes manifestações culturais presentes nas comunidades, respeitando suas tradições, conhecimentos e práticas, combatendo estereótipos, preconceitos e discriminações culturais, e promovendo uma educação inclusiva e plural;

b) Diálogo intercultural, com vistas à estimular a materialização contínua do diálogo e da troca de experiências entre diferentes culturas, buscando promover a compreensão mútua, o respeito e a valorização das diferenças, atividades que favoreçam a interação entre estudantes de diferentes origens culturais, a fim de construir um ambiente escolar mais enriquecedor pela valorização das diferenças e exploração pedagógica das suas potencialidades;

c) Reconhecimento e valorização do conhecimento tradicional e ancestrais presentes nas comunidades, validando sua importância para a preservação da sociobiodiversidade, da sustentabilidade dos ecossistemas e a manutenção da identidade cultural, através da inclusão desses conhecimentos nos currículos e práticas pedagógicas e promovendo a interação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional;

d) Promoção da equidade e justiça social no acesso à educação e garantia da igualdade de oportunidades para todos e todas, independentemente de suas origens e especificidades, combate às desigualdades sociais, culturais e econômicas, para que todos e todas tenham acesso a uma educação de boa qualidade, que valorize e respeite suas identidades;

e) Participação e empoderamento: Concerne à participação ativa de estudantes, das famílias e das comunidades no processo educativo, dando voz às suas experiências e perspectivas culturais, de modo contextualizado loco-globalmente, por meio de práticas pedagógicas participativas, que estimulem o protagonismo dos/das estudantes e o fortalecimento das identidades culturais loco-regionais.

Para Sousa Santos (1997, p. 33), “as versões emancipatórias do multiculturalismo

baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos”. Portanto, a formação de pedagogos e pedagogas nesta dimensão da EpS requer uma abordagem crítico-reflexiva, que considere as complexidades sociais, culturais e históricas presentes na sociedade, a fim de promover práticas pedagógicas transformadoras, que valorizem a diversidade e fortaleçam a identidade cultural.

4.2.1.5 Dimensão diversidade e inclusão

Esta dimensão da educação para a sustentabilidade, identificada no currículo oficial do curso de Pedagogia/Ufopa, enfatiza o respeito e a valorização da diversidade humana em todas as suas especificidades, como gênero, cultura, raça, etnia, geração, neurodiversidade, orientação sexual, classe social, religião, entre outras, buscando promover a igualdade de oportunidades, o combate à discriminação, fundamentada nos pressupostos da educação para os direitos humanos.

Elucida-se que, apesar do termo “inclusão” no ambiente escolar reportar-se, predominantemente, ao atendimento de pessoas público da educação especial, a atenção à diversidade e à inclusão está para além deste aspecto, “[...] ainda que a tenha como componente fundamental e estruturante” (Calixto; Brasileiro, 2003, p. 141).

Isto é, embora o atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, que são os grupos legalmente defiidos como público da educação especial (Brasil, 1996), seja um componente importante e estruturante da inclusão, o termo abrange um espectro mais amplo de diversidade e necessidades individuais e coletivas. Engloba, também, a promoção de um ambiente escolar acolhedor, que valorize e respeite as diferenças, seja em relação a características étnicas, culturais, biossocioeconômicas, neurológicas, linguísticas, religiosas, de gênero ou de qualquer outra natureza.

Todavia, a título de exemplo, em um estudo sobre a inclusão educacional de estudantes autistas na educação superior, Fischer (2019), com referência em Moeller e Ishii-Jordan (1996), destaca que “[...] o conceito atual de inclusão parece depender do apoio, da habilidade e da forma de aprendizado demandando o trabalho conjunto da administração, educadores regulares, especialistas, colegas e família” (Fischer, 2019, p. 539), pois “[...] os desafios requerem equipes colaborativas que construam respostas baseadas em reflexão, observações, leituras, experiências e esforços colaborativos” (idem), visto que “a inclusão de

estudantes neuroatípicos conclama por uma pedagogia acessível que considere o indivíduo, alinhado com programas de formação de professores” (Fischer, 2019, p. 540).

Pinheiro (2023) problematiza o conceito de inclusão e argumenta que:

A perspectiva da inclusão perpassa pela concepção de que vamos colocar “o diferente” para dentro, mas sem nos preocuparmos com a subjetividade desse outro, sem avaliarmos as estruturas já vigentes, se elas comportam e acolhem essa diversidade.

Inclusão significa ser incluída/convidada para uma festa na qual as pessoas já estabeleceram o que você pode vestir, comer, qual música você deve dançar. Trata-se de uma falsa abertura que não reconhece esses sujeitos como agentes sociais, que o tempo todo transformam a realidade social em seu entorno (Pinheiro, 2023, p. 127-128).

Para Zeichner (2014), a desconsideração da diversidade, na maior parte do mundo, nos programas de formação é uma contradição, pois

[...] há diferentes imigrantes, refugiados, um maior acesso da população indígena aos exames de seleção de professores... e os programas de formação docente são desenvolvidos sem que seja realmente reconhecida a experiência dessas diferentes pessoas. É como se eles todos fossem estudantes brancos de classe média indo salvar as crianças pobres de cor. Portanto, é preciso que haja uma mudança nos programas de formação de professores (Zeichner, 2014, p. 2214).

Arroyo (2011) analisa as disputas que se efetivam no território do currículo e as demandas que as tensões apresentam ao trabalho docente, enfatizando a mobilização social por currículos educacionais mais afirmativos das identidades coletivas. O autor escreveu que:

Nas duas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades e a cultura docente: a presença dos movimentos sociais em nossas sociedades: O movimento feminista e LGBT avançam nas lutas por igualdade de direitos na diversidade de territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios, à igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente (Arroyo, 2011, p. 11).

Aliando-se a este entendimento, Tomaz Tadeu da Silva (1999) argumenta que as questões de gênero, etnia, raça, geracionais, religião e outras formas de diversidade devem ser abordadas de forma crítica e inclusiva no currículo de formação de professores/as.

O autor destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade estudantil, de modo que haja respeito a todas as identidades e experiências, defende a desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como a reflexão sobre as relações de poder presentes nas dinâmicas educacionais, e enfatiza a necessidade de formar professores/as sensíveis e capacitados para lidar com a diversidade, visando à promoção da igualdade, justiça e respeito na sala de aula. Segundo o autor,

Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais, centradas nas relações de gênero, raça e etnia (Silva, 1999, p. 99).

Ao encontro disto, com base em Foucault (1987), Bento (2022) resgata que “a noção de “biopoder” e “biopolítica” fala de técnicas da hierarquia que vigia e técnicas da sanção que normaliza. Trata-se de um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Bento, 2022, p. 49). Há, portanto, que se destacar a necessidade da percepção crítica e consciente sobre as dinâmicas de poder e colonialistas presentes na educação, enfatizando a importância de um currículo que enfrente essas questões de maneira ampla e inclusiva.

A perspectiva colonial não apenas justificava a dominação, mas também moldava (e ainda molda) as escolhas e práticas educativas, convergindo em currículos construídos sobre bases supremacistas, que legitimam a noção de raça e etnia como um constructo social e sustentam um modelo econômico. A seleção dos conteúdos curriculares não é neutra, mas está profundamente enraizada em contextos históricos e ideológicos que refletem e perpetuam as desigualdades e opressões sociais.

De acordo com Pinheiro (2023), as práticas escolares e curriculares são arraigadas de colonialismos²³ e ocidentalismos e repletas de dicotomias e binarismos, que tornam urgente a criação de propostas educacionais que se contraponham à escola eurocentrada e ao currículo colonial com o qual convivemos. A autora ensina sobre as bases supremacistas na gênese do conceito de raça enquanto constructo social e fundamento para um novo modelo de produção baseado na acumulação primitiva de capital, particularmente através do mercantilismo escravagista:

Historicamente, o conceito de raça surgiu na modernidade européia como um importante marcador de hierarquização humana que possibilitou distinções entre as pessoas a fim de categorizá-las e classificá-las hierarquicamente do ponto de vista estético (fenotípico). Era uma lógica supremacista: “Se eu diminuo O outro e faço com que ele acredite nisso, eu O domino”. Estavam dadas as bases para um novo modelo de produção, pautado na acumulação primitiva do capital a partir do mercantilismo escravagista (Pinheiro, 2023, p. 36).

Robinson (2000), teorizando sobre o capitalismo racial, elucida que o capitalismo não apenas explora, mas também racializa as populações. Sobre o assunto, Bento (2022, p. 37),

²³ Segundo Pinheiro (2023, p. 25) o conceito de colonialidade “remete a um padrão subjetivo de rebaixamento existencial dos povos tidos como “colonizados” frente aos povos autointitulados “colonizadores”.

acrescenta que “[...] as hierarquias de raça e gênero foram fundamentais para a estruturação do pensamento colonial”, e o movimento negro foi crucial para a “[...] desconstrução e ressignificação das relações étnico-raciais no Brasil, politizando a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante. Trata-se de respostas coletivas negras ao supremacismo branco que caracteriza um Brasil tão excludente e desigual” (Bento, 2022, p. 37-38). A autora critica a sociedade que camufla o lucro e o preconceito racial sob o manto do liberalismo meritocrático, denuncia o “capitalismo racial” e assevera que:

Uma sociedade que se alimenta do lucro e do preconceito de raça vendido como liberalismo meritocrático, na verdade, está impondo o “capitalismo racial” expressão que nasceu entre os sul-africanos que lutavam contra o regime do apartheid na década de 1970 [...]

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e de gênero para expropriações, que vão desde a tomada de terras indígenas e quilombolas até o que chamamos de trabalho escravo ou trabalho reprodutivo de gênero, etc.

É um regime que congrega classe e supremacia branca. Aliás, capital e raça já se uniram há séculos: do tráfico negreiro transatlântico à destruição da população maia, asteca e guarani; dos combates portugueses na África Central aos inúmeros massacres em terras colonizadas por países europeus.

É imprescindível romper a aliança entre classes, elites políticas, educacionais, culturais e econômicas e uma parte da classe trabalhadora reunida pela supremacia branca, que vem possibilitando a reprodução do sistema do capitalismo racial (Bento, 2022, p. 37-38).

A definição das políticas e currículos pelas elites educacionais perpetuam esse paradigma e se reverberam em práticas pedagógicas que ignoram os privilégios brancos e não problematizam sobre a necessidade de ruptura do “pacto da branquitude” (Bento, 2022) sustentado pela aliança entre elites e parte da classe trabalhadora. Nesta perspectiva, o pacto da branquitude difunde ideologias, como o “capital estético²⁴”, entendido, nesse contexto, como o valor econômico e simbólico atribuído a certos atributos físicos e culturais, frequentemente associados a padrões eurocêntricos de beleza e cultura, que são privilegiados e monetizados na sociedade.

Para Pinheiro (2023, p. 55-56),

[...] branquitude não é necessariamente sobre a cor da pele, mas sobre os acessos sociais que a cor da pele garante. É sobre a boa aparência para todos os empregos, é sobre ocupar os espaços de poder, é sobre possuir a estética e a beleza da credibilidade. Nesse intuito, branquitude é um conceito dialético, é o lugar de sujeito universal branco com os privilégios que beneficiam todos/as os/as integrantes deste coletivo.

²⁴ O conceito de “capital estético” encontra referência, entre outros autores, em Bourdieu (1982). Embora o autor não tenha utilizado diretamente o termo “capital estético”, seus conceitos de “capital cultural” e “capital simbólico” são fundamentais para entender a estética como uma forma de capital dentro de um campo social, e reporta que o gosto estético pode funcionar como uma forma de distinção social.

Sendo a instituição escolar o espaço para onde convergem as diversidades, tratar sobre os aspectos político-sociais que envolvem o capitalismo racial e o pacto da branquitude, evidentemente, se coloca como demanda educacional quando se tem em vista educar para a sustentabilidade. Contudo, Pinheiro (2023) explica que

Não pensamos em práticas pedagógicas que problematizam o privilégio branco no âmbito da ERE²⁵ porque pessoas brancas não são racializadas. Por mais que a branquitude tenha criado conceito de raça, essas pessoas se veem e se projetam no lugar de “ser genérico” de “sujeito universal”; elas, em si, são a representação do humano; racializados são os outros, os afastados da humanidade padrão, são os “menores”, os “menos humanos” (Pinheiro, 2023, p. 36).

O desafio que se interpõe refere-se, portanto, à necessária desconstrução de ideologias e ações que desumanizam as pessoas que foram definidas como “inferiores” por fazerem parte de grupos sociais historicamente discriminados, através de processos perversos, como, por exemplo, o machismo, o sexismo, o racismo, o capacitismo, o fundamentalismo religioso e a LGBTQIAPAN+fobia²⁶.

Para tanto, Pinheiro (2023) defende a “pedagogia da implosão”:

O que estou chamando aqui de pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade, cada um escolhendo seu par, sua vestimenta, sua comida, seu modo de dançar...uma verdadeira celebração da existência humana e de suas amplas potencialidades. No espaço escolar, a valorização da diversidade é de fundamental importância para enfrentar o problema da evasão escolar. É essencial reconhecer a relevância de pessoas com deficiência para aquele espaço, por exemplo, o quanto elas não atrapalham (como muitos acham) a dinâmica da escola e o quanto elas não atrasam a aprendizagem das demais crianças; pelo contrário, elas potencializam múltiplas inteligências no entorno, em especial aquela relacionada ao senso de cuidado e responsabilidade com o coletivo, estimulando as crianças a desenvolverem essa capacidade humana da atenção aos outros (Pinheiro, 2023, p. 127).

Por sua vez, Arroyo (2011) indica avanços nessa direção, pois, segundo ele,

o direito a autoimagens positivas tem levado os/as docentes-educadores(as) a adotar uma postura crítica, vigilante diante do material didático, até da literatura que chega às escolas e reproduz estereótipos sexistas, racistas, inferiorizantes dos povos indígenas, quilombolas, do campo, negros, pobres. Os coletivos vistos e tratados como inferiores em nossa história intelectual e cultural vêm afirmando suas memórias e culturas, seus saberes, valores, afirmando sua

²⁵ Educação para as relações étnico-raciais.

²⁶ LGBTQIAPAN+fobia é toda discriminação com base na orientação sexual ou na identidade de gênero, que possa fazer diferença ou excluir com a intenção de suprimir ou prejudicar a pessoa de seus direitos perante a lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais. A sigla LGBTQIAPAN+ significa lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais, sendo que o símbolo “+” abarca as demais orientações sexuais e de gênero, representando pluralidade.

presença positiva na produção intelectual, cultural, artística e literária (Arroyo, 2011, p. 40).

A partir do exposto, conforme a análise de conteúdo (Bardin, 2011) do currículo oficial do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia oferecido pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, a organização curricular do curso apresenta onze disciplinas que se reportam à **Dimensão “Diversidade e Inclusão”**: São elas: 1. Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2. Educação Especial: Sujeitos e culturas; 3. Estágio em Educação de Jovens e Adultos; 4. Sociedade, natureza e desenvolvimento; 5. Interação na base real; 6. Libras; 7. II Seminário integrador; 8. Educação etnorracial; 9. Fundamentos da Educação Especial; 10. Educação infantil; 11. Educação do campo.

O estudo demonstrou que, no que tange a esta dimensão, o currículo do Curso de Pedagogia da Ufopa deve abordar: Aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil; A realidade educacional de jovens e adultos no Pará; A EJA e os movimentos populares; A educação de jovens e adultos na política nacional de educação; Pressupostos teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos; A educação de jovens e adultos como instrumento de inclusão social; Legislação da EJA – limites e possibilidades; Projeto de pesquisa e prática sobre EJA; Discussão de conceitos sobre a educação especial e educação inclusiva legitimadas nos discursos sociais, políticos e acadêmicos e a representação sobre sujeitos que estão sendo produzidos no discurso da diferença; Observação, planejamento, execução, registro e avaliação de atividades pedagógicas para a educação de jovens e adultos; Sociedade, diversidade cultural, economia e política; Definição dos projetos e sua discussão junto aos grupos de alunos analisando a realidade da base física local nas diversas comunidades; Discussão acerca da língua de sinais e suas características enquanto língua natural; Aspectos gramaticais básicos sobre a língua de sinais; Concepções de educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo; Decreto nº 5626/2005; Noções básicas de comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras); A ideologia racista: história, conceitos, formas de realização na sociedade brasileira.

E ainda: O racismo, a escola e o livro didático; O antirracismo: estratégias de atuação e a legislação atual; História e cultura afro-brasileira e africana em sala de aula; A presença negra na Amazônia e a cultura afro-amazônica; Educação escolar quilombola; Conhecimentos teóricos sobre os fundamentos da educação especial no mundo e no Brasil, dando segmento a marcos políticos que balizaram esse processo em território nacional e contextualizando questões conceituais das necessidades educacionais especiais; Infância e educação: concepções e políticas; Educação infantil no contexto contemporâneo: características

e legislação; Especificidades do trabalho docente na educação infantil: Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais; Traços de identidade da educação do campo; Formação humana vinculada a uma concepção de campo; Lutas por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; Movimentos sociais como sujeitos da educação do campo; Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura do campo; Valorização e formação dos educadores; Escola no projeto da educação do campo: socialização e vivência de relações sociais; Socialização e produção de diferentes saberes.

Nesta conjuntura, especialmente na região amazônica, cuja diversidade humana é ainda mais marcante (Sanfelice, 2016), a formação de pedagogos e pedagogas precisa estar atenta à construção de espaços educativos que discutam, problematizem e contribuam para a conscientização sobre as questões sociopolíticas, econômicas, históricas e ideológicas relacionadas à diversidade e à exploração humana a partir de critérios étnico-raciais ou identitários de todas as naturezas, de modo a romper com as estruturas de poder, discriminação, exclusão e dominação que foram construídas e se afirmam sobre estes aspectos. A humanidade é diversa e essa diversidade é constante e deve ser celebrada.

Para Mantouan (2003), apesar da democratização do acesso de novos grupos sociais, a escola não se abre para novos conhecimentos, excluindo aqueles que não possuem o conhecimento sistematicamente valorizado e impedindo o diálogo entre diferentes perspectivas epistemológicas. Para a autora, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantouan, 2003, p. 13).

No entendimento de Pinheiro (2023, p. 129), “todas as opressões estruturais (racismo, classismo, sexismo, LGBTQIAPN+fobia capacitismo etc.) encontram na escola um palco importante para a sua exposição e fortalecimento, pois a escola reproduz esses estigmas”. Segundo a autora, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. Igualmente, é preciso ser anticapacitista, antisexistista, e assim por diante, para combater a reprodução dos estigmas.

Logo, a formação docente deve proporcionar subsídios teóricos-práticos que permitam uma compreensão ampla da diversidade humana, contemplando aspectos étnico-raciais, de gênero, geracionais, de orientação sexual, de classe social, de deficiências, da neurodiversidade, entre outros, através da abordagem desta macro-temática – diversidade e inclusão -, que proporcione reflexões críticas e conhecimentos atualizados, para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo a valorização das diferenças e o respeito às identidades individuais.

Nunes e Brasileiro (2014, p. 101) indicam que:

Somos todos diferentes e por isso somos ricos em cultura, costumes e tradições, potencialidades e diversidade. O que caracteriza a inclusão é atender a todos com equidade, não por sermos iguais, mas por sermos diferentes. Diferentes no modo de ensinar, de aprender, de apropriar-se, de comunicar, de viver, de pensar no e sobre o mundo.

Ao encontro deste pensamento, Arroyo (2011) expõe as inquietações provocadas pelas práticas e saberes dos alunos/as e mestres/as, sobre as disputas cotidianas que ocorrem nas salas de aula entre as visões de mundo dos/as estudantes e professores/as e os conhecimentos cientificamente legitimados. Conforme o autor,

As práticas, indagações, saberes, procuras de significados e explicações do viver dos alunos e dos próprios mestres incomodam e tencionam visões épicas, futuristas das ciências, das tecnologias e dos conhecimentos legítimos e legitimados nos currículos. Com essas visões disputam os docentes e sua práticas no cotidiano das salas de aula que alargam o direito dos educandos ao conhecimento, a interpretar os complexos significados e determinações da realidade vivenciados em seus percursos humanos e de seus coletivos (Arroyo, 2011, p. 32).

Assim, sendo a perspectiva inclusiva um requisito inegociável da atuação docente, a formação profissional deve contemplar uma abordagem multidisciplinar, que dialogue com diferentes áreas do conhecimento, promova o engajamento ativo dos/as estudantes na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e sustentável, incentive a construção de ambientes educativos acolhedores e democráticos, nos quais o diálogo, a participação e o respeito sejam valorizados, sendo imprescindível a construção e manutenção de espaços de escuta e troca de experiências, nos quais as vozes de todos e todas os/as sujeitos/as educacionais sejam ouvidas e suas contribuições sejam valorizadas, pois,

a baixa representatividade e, conseqüentemente, a falta de acesso a diferentes olhares e tipos de conhecimentos sobre os desafios comuns, colaboram diretamente para os problemas de permanência e continuidade de diferentes ações indesejáveis ligadas à educação e aos desafios da sustentabilidade (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 26).

Soares, Colares e Colares (2020, p. 176) afirmam que faltam políticas públicas educacionais que contemplem as singularidades da região amazônica e que “constitui um limitante no direito à educação na Amazônia a própria condição de não reconhecimento das diversidades”. Para os autores e a autora,

O compromisso firmado na legislação determina a promoção da acessibilidade às garantias e direitos, a efetividade de um ambiente democrático e o respeito e tolerância às diversidades étnico-culturais. No caso da Amazônia, aplicam-se estes preceitos e compromissos perante as inúmeras culturas, crenças, religiões, hábitos, raças e etnias, cujas práticas diferenciadas devem ser salvaguardadas como um direito público. Portanto, as diferenças deverão ser englobadas no direito à educação, preservando sua

essência e disseminando-as como forma de valorização de uma cultura própria (Soares; Colares; Colares, 2020, p. 171).

Frente ao exposto, sumariamente, entre os diversos aspectos fundamentais que devem ser considerados na formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade, na Dimensão “Diversidade e Inclusão”, destacam-se:

a) Criticidade sobre os aspectos históricos, econômicos, políticos, sociais, biológicos, que marcam a constituição social, e as ideologias de dominação, exploração e exclusão sobre as quais se assentam as bases capitalistas.

b) Reconhecimento da diversidade como condição da humanidade, compreensão, reconhecimento e valorização de suas múltiplas dimensões, incluindo aspectos étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, geracionais, de religião, de classe social, de deficiência, entre outros, valorizando a diversidade como uma riqueza da humanidade;

c) Identificação, problematização e desconstrução de preconceitos e estereótipos de todas as naturezas, pelo desenvolvimento de uma educação livre de discriminação e exclusão, através de uma postura crítica e reflexiva em relação às representações sociais e à promoção de um ambiente educativo inclusivo;

d) Promoção de igualdade de oportunidades, considerando as características individuais e necessidades específicas dos/as estudantes, o que pressupõe, incondicionalmente, a adaptação de metodologias, materiais e recursos didáticos para atender às diversidades da sala de aula;

e) Respeito à autonomia e identidade dos/das estudantes, promovendo um ambiente seguro e acolhedor no qual todos e todas se sintam valorizados/as e nutram o sentimento de pertencimento ao contexto educacional. Para isso, é *sine qua non* ouvir as vozes dos/das estudantes, reconhecer suas experiências e perspectivas, e proporcionar espaços de diálogo e participação;

f) Abordagem interdisciplinar construída através do diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a psicologia, a antropologia, a educação inclusiva, e educação étnico-racial, entre outras. Para tanto, é fundamental uma base teórica sólida que favoreça a compreensão ampla e crítica das questões relacionadas à diversidade e inclusão;

g) Engajamento com a comunidade e o contexto social em que a escola está inserida, por meio da construção de parcerias com organizações e grupos locais, da promoção da efetiva participação das famílias e da comunidade na vida escolar, e do desenvolvimento de projetos que abordem temas relevantes para a sustentabilidade social.

Assim, em conformidade com o paradigma da educação para a sustentabilidade, a formação de pedagogo/a deve ir além do mero conhecimento teórico das questões relacionadas à diversidade e à inclusão. Deve incentivar o pensamento crítico, a reflexão constante e a busca por alternativas e soluções para os desafios encontrados no cotidiano socioescolar. Envolve, ainda, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a empatia, a capacidade de diálogo, de escuta ativa e de mediação de conflitos, visando a práticas pedagógicas transformadoras do cenário de exclusão e violação de direitos humanos que ainda marca a sociedade.

4.2.1.6 Dimensão Tecnologias Digitais

Esta dimensão da educação para a sustentabilidade identificada no currículo formal do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa refere-se à compreensão quanto ao papel das tecnologias digitais no contexto atual e avulta a necessidade de seu uso ético e responsável. Reporta-se, também, à necessidade de alfabetização e inclusão digital e à compreensão dos impactos das tecnologias na sociedade e no meio ambiente, voltando-se à capacitação das pessoas para escolhas e utilização destes recursos em atenção à sustentabilidade socioambiental e à transformação social de maneira consciente e crítica, haja vista que

a evolução tecnológica não se restringe apenas a novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (Kenski, 2008, p. 21).

Assim, considerando a crescente influência da “sociedade da informação e do conhecimento” nos modos de vida das populações, a alfabetização digital se apresenta como um elemento indispensável de emancipação e resistência frente às dinâmicas impostas pelo neoliberalismo. Através da alfabetização digital crítica os/as sujeitos/as têm a possibilidade compreender e questionar os discursos hegemônicos e desconstruir narrativas dominantes.

Moran (2007) chama a atenção para o grande desafio a ser enfrentado pelas instituições educacionais, por meio da renovação da organização didático-curricular e da gestão, para se adequarem às novas demandas da sociedade da informação e do conhecimento. O autor aponta para o atraso existente nas instituições educacionais brasileiras e a resistência entre os/as educadores/as à introdução das tecnologias digitais na educação, o que, segundo ele, deriva de certo preconceito.

Marques (2018) relaciona as crises humanitárias à emergência de “um novo tipo de interação entre tecnologia e política, com o uso de realidade virtual, tuítes e *fakes news* (disseminados pelos algoritmos replicantes) como armas de desinformação e de aviltamento emocional e intelectual em massa” (Marques, 2018, p. 30). Para o autor, as tecnologias digitais estão sendo instrumentalizadas para manipular informações e influenciar a população mundialmente, de maneira emocional e intelectual.

É fato que a realidade virtual é capaz de criar ambientes simulados que parecem reais e potencialmente capazes de manipular percepções e comportamentos, através de algoritmos que são projetados para maximizar o engajamento, frequentemente promovendo conteúdos sensacionalistas ou polarizadores. Tuítes, por sua vez, permitem a disseminação rápida e ampla de mensagens, muitas vezes, sem a verificação da veracidade das informações, enquanto as *fake news*, impulsionadas por algoritmos replicantes, se espalham de maneira viral nas redes sociais, atingindo um grande número de pessoas em pouco tempo.

O uso estratégico dessas tecnologias tem causado “bombardeios” de informações enganosas, influenciando emoções e decisões políticas. Como consequência do impacto psicológico negativo dessas práticas, pode decorrer o medo, o ódio ou confusões. O aviltamento intelectual implica a degradação da capacidade crítica e analítica das pessoas, dificultando a distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso, ratificando o postulado por Kenski (2008, p. 70) “[...] a diferença didática não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades”.

Os estudos de Quintela e Brasileiro (2014, p. 86), na análise do Programa Mídias na Educação (Brasil, 2005), sobre as competências profissionais construídas/adquiridas por meio da formação docente, constataram que:

[...] nenhum dos saberes relacionados às mídias foi tão necessário quanto conhecê-las em suas especificidades, seja para incorporá-las no exercício da docência resignificando a identidade dos professores, seja, de forma latente, apontando sutilmente para a ênfase na importância do professor e nos seus saberes no processo ensino-aprendizagem do que nos meios que se colocam à sua volta.

Isto posto, é imprescindível repensar as políticas e práticas educacionais vigentes, a fim de que os/as futuros/as professores/as incorporem as tecnologias de forma crítica e contextualizada. As/os futuras/os docentes precisam ter a oportunidade de conhecer e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, bem como precisam de uma sólida base de conhecimentos teórico-práticos, pois, são esses saberes que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, independentemente dos recursos tecnológicos disponíveis.

Igualmente, a formação de pedagogos/as requer uma constante reflexão sobre a relação entre as tecnologias digitais, a sustentabilidade e as desigualdades digitais, e pressupõe a formação para utilizar as tecnologias adequadamente para ampliar o acesso ao conhecimento e promover a participação ativa dos/das estudantes, através de práticas pedagógicas inovadoras, que explorem as potencialidades destes recursos em atividades de investigação, produção de conhecimento, resolução de problemas educacionais, com abordagem ética e responsável, consoante com a cidadania digital.

Sob o prisma da análise de conteúdo (Bardin, 2011), no estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia/Iced/Ufopa (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015), identificou-se três disciplinas que explicitam na orientação oficial de seleção curricular temas que se relacionam com a **Dimensão “Tecnologias Digitais”**, sendo eles: 1. Sociedade, estado, trabalho e educação; 2. Lógica, linguagem e comunicação; 3. Tecnologia educacional. As ementas destas disciplinas orientam que a seleção de conteúdos observe as temáticas: Tecnologias da informação e da comunicação: Conceito de tecnologia. Aspectos sociais e políticos implicados no controle e acesso à informação; Tecnologias de informação contemporâneas; Reflexões sobre usos e apropriações das TICs nos processos de ensino-aprendizagem e suas possibilidades para a construção do conhecimento na cultura digital; Implicações das redes digitais para a convergência e massificação cultural; As revoluções tecnológicas, a globalização e os processos de trabalho atuais e seus efeitos na educação. Tecnologias e educação, história e perspectivas; A utilização das tecnologias (digitais) na educação; Estudo teórico-prático dos recursos computacionais aplicados à educação (aplicativos, internet, multimídia e outros); Aplicações dos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem.

Para Leitão de Melo (1999, *apud* Gaia, 2013), as ações de estudar e ensinar devem fazer parte do cotidiano docente de maneira articulada, uma vez que

[a] formação é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando a tarefa de ensinar a tarefa de estudar (Leitao De Melo, 1999 *apud* Gaia, 2013, p. 55).

A formação profissional precisa, portanto, ir além do mero uso instrumental das tecnologias, buscando desenvolver uma consciência crítica sobre seus impactos socioambientais e promovendo a participação ativa dos/das estudantes na construção de conhecimentos. É preciso estimular a reflexão sobre a apropriação tecnológica de forma ética,

responsável e alinhada aos princípios da sustentabilidade e dos direitos humanos, sobre as desigualdades digitais e a busca por estratégias inclusivas que visem a garantir o acesso e a utilização igualitária das tecnologias como ferramentas de empoderamento. Para isso, é necessário superar barreiras socioeconômicas e estruturais, promover políticas públicas de inclusão digital e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade de saberes e culturas presentes na sociedade.

Nesta direção, a formação de pedagogos/as para atuar na dimensão “Tecnologias Digitais” da educação para a sustentabilidade deve considerar alguns aspectos essenciais, dentre os quais:

a) Compreensão crítica das tecnologias digitais, questionando seus impactos socioambientais, econômicos e culturais, analisando as relações de poder presentes em sua produção, distribuição e utilização.

b) Competência digital e midiática para utilizar as tecnologias de forma ética e responsável, explorando seus recursos e potencialidades para a promoção da educação para a sustentabilidade, para o que se faz fundamental avaliar criticamente as informações e mídias digitais, bem como utilizar as ferramentas tecnológicas de forma criativa e inovadora;

c) Transversalização das tecnologias digitais no currículo, permitindo sua exploração em diferentes áreas do conhecimento, conectando-as aos desafios da sustentabilidade, por meio de atividades que articulem os conteúdos curriculares;

d) Educação digital crítica e reflexão sobre as implicações sociais, políticas e ambientais das tecnologias, discutindo temas, como privacidade, segurança, acesso equitativo às tecnologias e impactos na cultura e nas relações sociais, entre outros;

e) Abordagem participativa e colaborativa, utilizando as tecnologias para promover a interação e o trabalho em rede, favorecendo o envolvimento na construção de conhecimentos e soluções para os desafios da sustentabilidade.

Enfatizando que as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) podem ser ferramentas tanto de inclusão, como de exclusão, Nunes e Brasileiro (2014) alertam para o necessário enfrentamento político, pedagógico e social deste paradoxo. Para as autoras,

o grande desafio da Educação nesse novo milênio, criado pela eclosão das Tecnologias, da Informação e Comunicação, é atender às demandas das condições necessárias para que professores, alunos e comunidade escolar efetivem o seu uso nas práticas pedagógicas como eixo norteador para a inclusão digital (Nunes; Brasileiro, 2014, p. 96).

A inclusão digital refere-se à garantia do acesso, do domínio e do uso crítico das

tecnologias por todas as pessoas, de modo a promover oportunidades educacionais igualitárias e a preparar as/os estudantes para o mundo digital e para a sociedade da informação, caracterizada por Feldmann (2009, p. 75) como uma sociedade com “[...] acelerada transformação [...] provocada pelos avanços tecnológicos, que incidem na constituição de uma cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar”.

Conforme Moran (2007, p. 167), “quanto mais avançam as tecnologias, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas”, o que aduz a importância de políticas educacionais e práticas pedagógicas que considerem a importância das tecnologias digitais como recursos e ferramentas educacionais. Os/as professores/as precisam ser capacitados para criar e utilizar as tecnologias de forma eficaz, eficiente e efetiva em suas práticas, promovendo a aprendizagem significativa e potencializando as oportunidades de ensino e de interação com os/as alunos/as.

Além disso, é fundamental que as escolas proporcionem infraestrutura adequada, acesso à internet e recursos tecnológicos atualizados, a fim de garantir a alfabetização e a inclusão digital e reduzir as desigualdades no acesso às tecnologias.

4.2.1.7 Dimensão Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo

Esta dimensão da educação para a sustentabilidade identificada no currículo formal do curso de Pedagogia da Ufopa refere-se à valorização da colaboração, da solidariedade e da participação ativa de sujeitos/as sociais na construção do presente e do futuro da vida na Terra, na perspectiva coletivizada, visando à superação dos desafios socioambientais, políticos e econômicos.

De acordo com Damiani,

Vygotsky (1989) é um dos autores que vem embasando um grande número de estudos voltados para o trabalho colaborativo na escola. Ele argumenta que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada (2008, p. 215).

Lev Vygotski (1984) enfatizou a importância da interação social e do trabalho colaborativo no desenvolvimento cognitivo, apresentando o aprendizado como um processo social e culturalmente mediado, no qual a interação entre as pessoas é fundamental para a formação das funções psicológicas superiores. Assim, segundo o autor, a aprendizagem, por exemplo, é moldada pelas interações sociais, pela exposição a diferentes perspectivas culturais

e pelo acesso a recursos, tecnologias e conhecimentos criados globalmente, mas nem sempre acessibilizadas a todos de modo equânime.

Baseadas nos estudos de Vygotski sobre o trabalho colaborativo em educação, Wells (2001) nomeia de “co-construção do conhecimento” o processo que “[...] ocorre entre pessoas que tentam resolver um problema significativo para todos e estabelecem um diálogo no qual soluções são propostas, ampliadas, modificadas ou contrapostas, considerando-a como parte essencial do processo de aprendizagem” (Wells, 2001, *apud* Damiani, 2008, p. 217).

Na perspectiva de Hargreaves (2003), a educação de qualidade depende fortemente da colaboração entre professores, comunidades e outras partes interessadas. Para Damiani (2008, p. 218), “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Já para as/os estudantes, citando os trabalhos de Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), a autora registra ganhos em termos de:

- 1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio); 2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar); e 3) aumento do nível de aspiração escolar (Damiani, 2008, p. 223).

Perrenoud (2002) define o trabalho em grupo como uma “[...] colaboração sistemática e intencional entre profissionais que compartilham objetivos comuns e trabalham juntos para alcançar resultados educacionais melhores” (Perrenoud, 2002, p. 15). A partir da análise das complexidades e das potencialidades do trabalho coletivo no ambiente escolar, o autor argumenta que o trabalho em grupo entre professores/as é essencial para a inovação pedagógica e a melhoria contínua da prática docente.

Perrenoud (2002) enfatiza, também, que professores/as devem trabalhar juntos/as para planejar, executar e avaliar suas práticas pedagógicas, favorecendo a aprendizagem coletiva, através da troca de experiências e conhecimentos, e a autonomia coletiva, que permite a tomada de decisões de forma independente, porém coordenadas, para atingir objetivos.

Entre as vantagens do trabalho coletivo, Perrenoud (2002) destaca o desenvolvimento profissional contínuo, a inovação pedagógica, o apoio mútuo entre os/as professores/as, convergindo para a maior coesão e sentido de comunidade dentro da escola. Para ele, “quando os professores trabalham juntos, eles têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, compartilhar recursos e encontrar soluções para problemas comuns” (Perrenoud, 2002, p. 38).

Em contrapartida, o autor discorre sobre a falta de tempo como desafio principal para materializar o trabalho colaborativo, já que os/as professores/as muitas vezes têm agendas sobrecarregadas. Além disso, a resistência à mudança e os conflitos interpessoais também podem dificultar a colaboração eficaz.

O autor explica que “[...] a colaboração não acontece automaticamente; é necessário um esforço consciente para superar barreiras e construir uma cultura de trabalho em grupo” (Perrenoud, 2002, p. 45) e sugere estratégias práticas para implementar grupos de trabalho eficazes, dentre as quais, o estabelecimento de objetivos explícitos e compartilhados, para que todos/as os/as membros/as do grupo estejam alinhados/as quanto às metas a serem alcançadas; a distribuição de responsabilidades com equidade, a fim de garantir a contribuição de todos/as de maneira significativa; e a criação de espaços regulares para discussão e reflexão, nos quais os/as professores/as possam se reunir para trocar ideias e planejar em conjunto.

Para facilitar a comunicação e a cooperação, Perrenoud (2002) sugere o uso de ferramentas colaborativas, como plataformas digitais que permitam o compartilhamento de recursos e a coordenação de atividades, e destaca a importância de formação contínua como fundamental para “[...] desenvolver as competências necessárias para a colaboração e a inovação pedagógica” (Perrenoud, 2002, p. 62). Igualmente, Mizukami assinala que “a construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional” (Mizukami, 2002, p. 43).

Na direção do trabalho colaborativo, Grandisoli *et al.* (2020) apresentam a participação, a cocriação e a corresponsabilidade como elementos do tripé da educação para a sustentabilidade. Para os autores, a participação “pressupõe relação, adesão e envolvimento” (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 23), e “a educação para a sustentabilidade compreende, portanto, uma aprendizagem mais participativa que cria vias de construção de conhecimentos mais contextualizados e, portanto, mais significativos” (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 23).

Quanto à cocriação, os autores a definem como

[...] criação coletiva de novos significados e ações que surgem de um conjunto de relações e não de partes isoladas. De modo geral, quando falamos de cocriação, referimo-nos a processos essencialmente fundados em uma estrutura verdadeiramente participativa que estimula o envolvimento de grupos de atores (p. ex., incluindo participantes da comunidade e externos) com diferentes expertises (Disalvo *et al.*, 2017). A diversidade de visões e de conhecimentos constitui, portanto, impulsos fundamentais e solo fértil para a cocriação. Além disso, princípios como transparência, acessibilidade, engajamento e flexibilidade devem nortear interações individuais e coletivas com esse foco (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 25-26).

Os autores acrescentam que “a partir da interação entre os múltiplos atores, estimulada pela resolução de problemas práticos, a cocriação é demandada e impulsionada. Nesse sentido, ela também irá depender da compreensão do contexto de ação e também das redes de interdependência e práticas locais” (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 27).

Por sua vez, a corresponsabilidade, na perspectiva destes autores, relaciona-se à

[...] responsabilidade solidária [...] que se dá em um âmbito coletivo. [...] o senso de corresponsabilidade está relacionado à e é estimulado pela compreensão dos efeitos das ações conjuntas. Na medida em que o tema da transição para a sustentabilidade se confronta com o paradigma da “sociedade de risco”, isso demanda a necessidade de se multiplicarem as práticas sociais pautadas pelo fortalecimento de uma educação em uma perspectiva integradora (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 27).

Nestes termos, esta dimensão da educação para a sustentabilidade dá luz ao reconhecimento da interdependência entre os indivíduos e a compreensão de que a sustentabilidade planetária requer a cooperação, a colaboração, a participação ativa, a solidariedade e a articulação de esforços de diferentes atores sociais. Representa, portanto, um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, sustentável e democrática.

O estudo documental do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015), baseado na análise de conteúdo (Bardin, 2011), permitiu constatar que no currículo oficial, explicitamente, três disciplinas estabelecem relação com a **Dimensão Valorização dos diversos saberes e trabalho colaborativo**. São elas: 1. Gestão do projeto pedagógico da escola; 2. Seminário de gestão; e, 3. Educação do campo, cabendo à seleção curricular considerar as seguintes temáticas: Escola como espaço de trabalho coletivo de reflexão e ação cotidiana; princípios e características da gestão escola participativa; vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura na educação do campo.

Oliveira e Soares (2020), tratando sobre a gestão democrática como um princípio constitucional da educação pública brasileira, destacam a relevância do trabalho coletivo e da participação como elementos-chave para promover práticas condizentes com este princípio e registram a necessidade de

[...] estabelecimento de contrato relacional entre os integrantes da comunidade escolar através de definições previstas no projeto político-pedagógico da escola relativas às orientações de procedimentos cotidianos que favoreçam o trabalho coletivo e a participação dos diferentes elementos e segmentos escolares, inclusive da comunidade externa. É fundamental a intelecção de mecanismos, espaços e tempos nos quais e através dos quais a participação dos diferentes grupos e atores seja possibilitada, para que haja a articulação de processos coletivos de interações e trocas, de planejamento, deliberações e avaliação, em busca de objetivos comuns, tendo em pauta o

acompanhamento e a verificação do alcance dos objetivos educacionais, na perspectiva democrática e inclusiva, empenhada em transpor práticas verticalizadas de exercício de poder, que historicamente contribuíram para acentuar desigualdades sociais, a individualidade e a competitividade (Oliveira; Soares, 2020, p. 360).

A partir disto, entende-se que a formação de pedagogos/as para atuar nessa dimensão deve contemplar uma visão dialética e crítica da realidade social, buscando compreender as relações de poder, as desigualdades e os desafios socioambientais existentes, por meio de conhecimentos teóricos e práticos sobre estratégias pedagógicas participativas, metodologias de trabalho colaborativo, resolução de conflitos e negociação, bem como habilidades de comunicação, liderança e gestão de projetos colaborativos.

Além disso, a formação deve promover valores e princípios, como empatia, respeito, solidariedade, justiça e ética, a fim de fortalecer a capacidade de trabalho conjunto e a construção de relações mais horizontais e democráticas. É importante que os/as futuros/as profissionais sejam incentivados a incorporar práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos/as estudantes, o diálogo, a cooperação e a valorização das diferentes perspectivas e saberes presentes em sala de aula.

Frente ao exposto, a formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia, valorizando o trabalho colaborativo, deve considerar:

- a) Construção coletiva do conhecimento, por meio da interação e do diálogo, criando espaços de escuta e troca de ideias;
- b) Trabalho em equipe e incentivo à realização de atividades que valorizem a diversidade de habilidades, conhecimentos e perspectivas dos/as participantes, fomentando a colaboração e a cooperação;
- c) Oportunidades para que todos/as possam participar ativamente das decisões, planejamento e execução de projetos, promovendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade compartilhada;
- d) Respeito e valorização das diferenças, reconhecendo a importância das diferentes identidades, culturas, saberes e perspectivas, criando um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual as diferenças sejam valorizadas e contribuam para a construção coletiva;
- e) Gestão democrática e participativa dos processos educacionais, estimulando práticas gestoras que envolvam todos e todas os/as interessados/as, permitindo a tomada de decisões coletivas e a gestão compartilhada de projetos e ações;
- f) Desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como empatia, colaboração, resolução de conflitos e comunicação efetiva, para fortalecer a capacidade de

trabalho coletivo e a construção de relações saudáveis;

g) Construção de redes e parcerias entre instituições, comunidades e sujeitos sociais diversos, visando à potencialização de esforços e a promoção de ações coletivas em prol da sustentabilidade.

O trabalho colaborativo é um pilar fundamental da educação para a sustentabilidade (EpS), um meio essencial para promover todas as suas dimensões, por permitir a integração de diversas perspectivas e conhecimentos e o enfrentamento dos desafios complexos da atualidade de maneira interdisciplinar. Enriquece a maneira de pensar, agir e resolver problemas, promove o sucesso pedagógico e resulta em melhorias na socialização, no desenvolvimento de habilidades e no aumento da aspiração escolar (Damiani, 2008, p. 223).

Na perspectiva de Gadotti (2008, p. 21), “[...] a educação para a sustentabilidade exige uma prática educativa que seja colaborativa e solidária, onde todos possam contribuir e aprender juntos”. Logo, a abordagem colaborativa na EpS facilita a interconexão de saberes e práticas, promovendo a visão holística necessária para tratar questões ambientais, sociais, culturais e tecnológicas de forma integrada.

De outra forma, o conhecimento fragmentado em áreas específicas de estudo limita a compreensão dos fenômenos e impede a percepção das relações e interações entre diferentes áreas do conhecimento, ao passo que reduz as oportunidades de entender sua complexidade e buscar soluções mais abrangentes e eficazes às problemáticas sociais que se apresentam. A colaboração, portanto, não é apenas desejável, mas indispensável para a concretização de uma educação verdadeiramente sustentável, face ao pressuposto de que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 47).

Conforme Lopes e Tenório (2011, p. 18), “[...] ao cooperar com o outro de um modo consciente, o ser humano se desfaz de suas limitações individuais e desenvolve a educação como uma capacidade da espécie”. Assim, é a abordagem colaborativa na EpS que irá fortalecer o engajamento e a participação ativa de todos/as os/as envolvidos/as, criando um ambiente propício para a aprendizagem mútua e a inovação em soluções sustentáveis, de modo que “a prática educativa colaborativa possibilite a construção de uma nova consciência, capaz de integrar diferentes saberes e promover a transformação social necessária para a sustentabilidade” (Moraes, 2003a, p. 35).

O trabalho colaborativo se destaca, portanto, como o melhor e mais adequado meio para materializar as múltiplas dimensões da educação para a sustentabilidade, garantindo que ela seja abrangente, inclusiva e efetiva.

Outrossim, face aos resultados do estudo, o quadro 7 apresenta a síntese das

dimensões da educação para a sustentabilidade identificadas no currículo formal do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, e os aspectos fundamentais a serem abordados em cada uma delas, com base nos estudos realizados:

Quadro 7 – Dimensões da EpS e seus aspectos fundamentais

Dimensão	Aspectos
Vida, Natureza, Meio Ambiente, Educação Ambiental	• Interdependência entre os ecossistemas e as atividades humanas; • Valorização da vida; • Educação ambiental crítica; • Práticas sustentáveis.
Estado, Direitos Humanos e Legislação	• Bases legais e Educação para os Direitos Humanos; • Responsabilidades do Estado; • Relações Estado-sociedade; • Contradições legais e sociais.
Sociedade e Conhecimentos	• Análise crítica das sociedades e dos conhecimentos legitimados; • Diálogo intercultural e interdisciplinar; • Participação e engajamento social; • Educação crítica e emancipatória; • Promoção da justiça social e dos direitos humanos; • Uso ético e responsável das tecnologias; • Valorização do conhecimento tradicional;
Cultura e Identidade	• Valorização da diversidade cultural; • Diálogo intercultural; • Reconhecimento do conhecimento tradicional; • Equidade e justiça social; • Participação e empoderamento.
Diversidade e Inclusão	• Criticidade sobre os aspectos e ideologias que marcam a constituição social e sustentam as bases capitalistas; • Reconhecimento da diversidade humana; • Desconstrução de preconceitos e estereótipos; • Promoção da igualdade de oportunidades; • Respeito à autonomia e identidade dos/das estudantes; • Abordagem interdisciplinar; • Engajamento com a comunidade.
Tecnologias Digitais	• Compreensão crítica das tecnologias digitais; • Competência digital e midiática; • Transversalização das tecnologias digitais no currículo; • Educação digital crítica; • Abordagem participativa e colaborativa no uso e criação de tecnologias digitais.
Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	• Interação e diálogo; • Trabalho em equipe; • Participação ativa de todos/as sujeitos/as educacionais; • Respeito e valorização das diferenças; • Gestão democrática e participativa; • Desenvolvimento de habilidades socioemocionais; • Construção de redes e parcerias entre instituições, comunidades e sujeitos sociais diversos;

Fonte: Elaboração própria (2024).

Note-se que os aspectos que subjazem às sete dimensões da educação para a sustentabilidade se aglutinam e gravitam em torno de cinco núcleos basilares, quais sejam:

1. **Meio ambiente e natureza** – Reporta-se à interdependência entre os ecossistemas e as atividades humanas, aborda a educação ambiental crítica e a adoção de práticas sustentáveis, visando à conscientização ecológica, ao equilíbrio entre desenvolvimento humano e preservação ambiental e à valorização da vida. Em torno deste núcleo, aglutinam-se os seguintes aspectos fundamentais da educação para a sustentabilidade (EpS): compreensão da interdependência entre os ecossistemas e as atividades humanas, valorização da vida, educação ambiental crítica, práticas sustentáveis.

2. **Direitos humanos e justiça social** – Reporta-se às bases legais da educação para os direitos humanos, com foco nas responsabilidades do Estado e nas relações Estado-sociedade. Envolve a análise crítica das contradições legais e sociais, com vistas à justiça social, equidade e o empoderamento por meio da participação cidadã. Em torno deste núcleo, aglutinam-se os seguintes aspectos da EpS: bases legais e educação para os direitos humanos, responsabilidades do Estado, relações Estado-sociedade, contradições legais e sociais, análise crítica das sociedades, promoção da justiça social e dos direitos humanos, equidade e justiça social, participação e empoderamento.

3. **Diversidade e inclusão** – Volta-se à valorização da diversidade cultural e do conhecimento tradicional, com ênfase no reconhecimento da diversidade humana e na desconstrução de preconceitos e estereótipos, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à autonomia e às identidades, em diálogo com a crítica às ideologias que sustentam as bases capitalistas excludentes. Aqui, estão compreendidos os seguintes aspectos da EpS: valorização da diversidade cultural, reconhecimento do conhecimento tradicional, reconhecimento da diversidade humana, desconstrução de preconceitos e estereótipos, promoção da igualdade de oportunidades, respeito à autonomia e identidade dos/das estudantes, criticidade sobre os aspectos e ideologias que marcam a constituição social e sustentam as bases capitalistas.

4. **Participação social e gestão democrática** – Trata da abordagem crítica e emancipatória da educação, promovendo a participação social e o engajamento comunitário e enfatizando o diálogo intercultural e interdisciplinar, o trabalho em equipe, a gestão democrática e a construção de redes entre instituições e comunidades. Os seguintes aspectos interligam-se a este núcleo: educação crítica e emancipatória, participação e engajamento social, abordagem interdisciplinar, diálogo intercultural e interdisciplinar, engajamento com a comunidade, interação e diálogo, trabalho em equipe, participação ativa de todos/as sujeitos/as

educacionais, respeito e valorização das diferenças, gestão democrática e participativa, desenvolvimento de habilidades socioemocionais, construção de redes e parcerias entre instituições, comunidades e sujeitos sociais diversos.

5. Tecnologias e competências digitais e informacionais – Abrange uma compreensão crítica das tecnologias digitais e informacionais e das competências midiáticas. Aqui, aglutinam-se os aspectos da EpS: Compreensão crítica das tecnologias digitais e informacionais, competência digital e midiática, transversalização das tecnologias digitais no currículo, educação digital crítica, abordagem participativa e colaborativa no uso e criação de tecnologias digitais.

Depreende-se dos estudos realizados que as sete dimensões da educação para a sustentabilidade aqui apresentadas são interconectadas, complementares, codependentes e podem proporcionar uma formação abrangente e holística.

A análise do currículo oficial do curso de pedagogia da Ufopa intencionou, também, identificar a moderação quanto à compartimentalização, que geralmente marca as áreas de ensino, com vistas a um currículo mais integrado, em direção à, pode-se dizer, “alfabetização em sustentabilidade” (Gomes, 2020, p. 97).

Apoiado em Young (1971 *apud* Forquin, 1996), considera-se que a reincidência de determinados temas em diferentes disciplinas, assim como a ênfase de determinada dimensão de estudo em um número maior ou menor de componentes curriculares, remete à questão, apontada pelo autor como central, da estratificação social dos saberes. O Quadro 8, a seguir, permite observar a maior e menor incidências de temáticas atreladas à educação para a sustentabilidade no currículo oficial do curso de Pedagogia/Iced/Ufopa, sendo a menor incidência em disciplinas relacionadas à dimensão “Tecnologias Digitais” e a maior incidência à dimensão “Sociedade e conhecimentos”.

Quadro 8 – Presença das dimensões da EpS nas disciplinas do currículo oficial do Curso de Pedagogia/Iced/Ufopa

Dimensão	Nº de disciplinas correlacionadas
Dimensão “Tecnologias Digitais”	03
Dimensão “Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo”	03
Dimensão “Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental”	06
Dimensão “Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação”	09
Dimensão “Diversidade e Inclusão”	11
Dimensão “Cultura e Identidade”	17
Dimensão “Sociedade e conhecimentos”	21

Fonte: Elaboração própria (2023), a partir do PPC/Pedagogia/Ufopa (Pedagogia/Ufopa, 2015).

Citando Pedra (1993), Germinari e Pedroso (2017) rememoram que a seleção de conteúdos curriculares ocorre em múltiplas esferas, ou níveis de mediação, dentre os quais, frisa-se os níveis jurídico e o institucional. Os autores escrevem que o nível jurídico “[...] define o que pode e ou deve ser ensinado e apresenta-se sob forma legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por exemplo” (Germinari; Pedroso, 2017, p. 863). Todavia, ressaltam, também, que “[...] a seleção de conteúdos não se esgota na ordenação jurídica, pois se faz necessária a implementação por meio de práticas efetivas, o que fica a cargo do segundo nível” - o nível institucional (Germinari; Pedroso, 2017, p. 863).

Desta forma, assim como a seleção de conteúdos sofre adaptação do nível jurídico para o nível institucional, também sentirá as influências dos atores e das atrizes institucionais, pois, “[...] se por um lado as estruturas jurídicas dimensionam e demarcam as amplitudes dos conhecimentos escolares, por outro lado, serão objeto de interpretação e reconstrução por aqueles que devem fazê-las funcionar” (Pedra, 1993 *apud* Germinari; Pedroso, 2017, p. 863).

A Universidade e a escola integram a estrutura social e são instituições para as quais confluem a diversidade e as desigualdades em torno dos cidadãos e das cidadãs, como as de raça, cor, etnicidade, sexo, idade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, classe econômica, bem como discriminações de pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas e outros grupos em situação de vulnerabilidade, muitos dos quais, com interseccionalidades de vulnerabilidades. Assim, a educação para a sustentabilidade precisa necessariamente enfrentar o desafio de tratar desses tópicos de forma crítica e contextualizada na formação dos/as docentes para atuar na educação básica.

Nesta conjuntura, o currículo oficial do curso de Pedagogia da Ufopa possui como potencialidades, primeiramente, a integração de diversas dimensões da EpS, apesar de não explicitar um compromisso em formar professores/as para educar para a sustentabilidade.

Em contrapartida, o currículo também apresenta fragilidades, entre elas, a maior ênfase em determinadas dimensões, como “Sociedade e Conhecimentos”, em detrimento de outras, como “Tecnologias Digitais”, resultando em desequilíbrio no processo formativo.

Além disso, o currículo formal do curso não inclui temas como: práticas pedagógicas para a valorização da interculturalidade e coexistência entre diferentes culturas; educação e metodologias para a paz e resolução pacífica de conflitos; representações culturais na mídia e seus impactos na educação; educação inclusiva para diferentes identidades de gênero e orientações sexuais; educação anticapacitista e desconstrução do capacitismo no ambiente escolar e estratégias para inclusão plena; desafios e práticas pedagógicas para a educação de alunos/as imigrantes e refugiados/as; integração dos princípios dos direitos humanos no

currículo escolar; igualdade de gênero e os direitos das mulheres; respeito e inclusão das diversas práticas e crenças religiosas no ambiente escolar; justiça ambiental e as conexões entre desigualdades sociais e problemas ambientais; impactos das mudanças climáticas e estratégias de adaptação; desenvolvimento de habilidades de liderança colaborativa entre educadores/as e alunos/as; projetos comunitários colaborativos envolvendo escolas e comunidades locais; educação para a cidadania global, promoção da consciência global e responsabilidade coletiva; educação para a cidadania digital e uso responsável e ético das tecnologias digitais; inclusão digital e acesso equitativo às tecnologias digitais para todas as pessoas; tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem de alunos/as com necessidades educacionais especiais; conhecimentos tradicionais e sustentabilidade; educação para a inovação social e desenvolvimento de soluções inovadoras para desafios sociais e ambientais; participação cidadã, governança e formação para a participação cidadã ativa e informada.

É importante registrar, ainda, a necessidade constante de revisão e atualização do currículo para acompanhar as rápidas mudanças sociais e tecnológicas, de modo que os/as futuros/as pedagogos/as estejam preparados/as para os desafios emergentes, assim como a necessidade do fortalecimento da epistemologia da *práxis* e da formação continuada dos/as formadores/as para efetivação do processo educacional sincronizado com os pressupostos da educação para a sustentabilidade.

Todavia, infere-se que a referência aos temas relativos à sustentabilidade no currículo oficial do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo Iced/Ufopa, se alinha aos apontamentos feitos por Gomes (2020) sobre avanços na incorporação da temática nos currículos das instituições de ensino superior. Segundo o autor,

A incorporação da temática da sustentabilidade nos currículos das instituições de ensino superior teve significativos avanços. Por conta disso, muitas pesquisas foram realizadas, mas poucas tiveram a preocupação em investigar a conexão entre as estratégias pedagógicas e como elas podem afetar a compreensão sobre a sustentabilidade (Bajzelj *et al.*, 2016; Lozano *et al.*, 2019; Shephard, 2008; Zamora-Polo; Sánchez-Martín, 2019) (Gomes, 2020, p. 97).

Assim, com a intenção de contribuir com a sistematização de conhecimento acadêmico-científico sobre a conexão entre as práticas pedagógicas e a educação para a sustentabilidade, bem como, com a intenção de confirmar a Tese defendida, a seção 5 trata sobre o Programa Residência Pedagógica no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores, para, posteriormente, realizar a análise da educação para a sustentabilidade no currículo real do curso de Pedagogia da Ufopa, a partir de sua residência pedagógica (Edição 2022-2024), como experiência formativa que projetou incluir a EpS como eixo norteador.

5 O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS QUANTO AO CURRÍCULO FORMATIVO DOCENTE

Nesta seção trata-se sobre o Programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018c) como elemento da política de formação de professores/as no Brasil, reportando as experiências que inspiraram a atual proposta governamental, seus pressupostos legais e os princípios que o norteiam.

Em seguida, apresenta-se a Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) enquanto proposta de formação docente que incluiu a educação para a sustentabilidade entre os seus eixos norteadores. Além disso, faz-se a apresentação do Núcleo 4 de Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa, cujas atividades se vinculam ao Edital nº 24/2022 – Capes, de modo a possibilitar a análise sobre a EpS no currículo de formação de pedagogos/as na Ufopa.

5.1 O Programa Residência Pedagógica como elemento da política nacional de formação docente – pontos e contrapontos

A ideia de residência pedagógica, residência docente e residência educacional no Brasil é influenciada por modelos internacionais de formação docente, especialmente, dos Estados Unidos e da Europa, cujas experiências enfatizaram a importância de uma formação prática e integrada com a experiência em sala de aula e a aproximação entre teoria e prática desde a formação inicial.

Nos Estados Unidos, o conceito de “*Teacher Residency*” se consolidou como um modelo de preparação de professores/as baseado na residência médica, no qual as/os residentes trabalhavam diretamente em escolas sob a supervisão de professores/as experientes, enquanto continuavam a sua formação acadêmica, visando proporcionar experiências práticas intensivas e integrar a teoria aprendida em cursos universitários com a prática em sala de aula (Berry; Montgomery; Snyder, 2008).

Na Europa, especialmente na Finlândia, a ênfase na prática pedagógica supervisionada foi entendida como essencial ao desenvolvimento das competências necessárias para a docência, na intenção de “suavizar” a transição entre a teoria e a prática. Com este propósito, os programas de formação de professores/as incluíram extensos períodos de estágio

em escolas, para que os/as futuros/as professores/as trabalhassem em colaboração com mentores/as experientes (Sahlberg, 2011).

Por sua vez, no Reino Unido, os programas de formação inicial, como o “*School Direct*” e o “*Teach First*”, enfatizaram a importância da formação prática em escolas, com vistas ao desenvolvimento de habilidades para a docência em ambientes reais de ensino, sob a orientação de professores/as mentores/as (Hobson *et al.*, 2009).

Sob essas influências, a implementação do Programa Residência Pedagógica no Brasil (Brasil, 2018c) foi precedida pelo Projeto de Lei do Senado nº 227/2007 (Senado Federal do Brasil, 2007), que pretendeu acrescentar dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores/as da educação básica. Conforme este PL, seria incluso ao texto da Lei:

Art. 65. Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a **residência educacional**, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.

Art.87-A Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional (PL nº 227/2007, grifo nosso).

Posteriormente, o PL nº 284/2012 (Senado Federal do Brasil, 2012) propôs o acréscimo do parágrafo único ao Art. 65 da Lei nº 9.394/1996, para que fosse oferecida a **residência pedagógica** aos professores/as habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas. O PL chegou a tramitar no Senado Federal, mas não chegou a ser votado. O Art. 65 da Lei 9.394/1996 passaria a vigorar com o seguinte texto:

Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a **residência pedagógica**, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração e bolsa de estudo, na forma da lei (PL nº 287/2012, grifo nosso).

Novamente em, 2014, foi apresentado o PL nº 6/2014 (Senado Federal do Brasil, 2014) com nova proposta de alteração da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), para determinar a inclusão na formação docente para a educação básica da **residência docente** como etapa ulterior à formação inicial, com 2.000 mil horas, divididas em dois períodos, com duração mínima de 1.000 horas cada.

Este PL propunha a consideração das despesas de financiamento da residência docente como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, através da concessão de

bolsas às/aos residentes e às/aos professoras/es supervisoras/es e coordenadoras/es. Lê-se no PL:

Art. 65-A A formação docente para a educação básica incluirá a **residência docente** como etapa ulterior à formação inicial, de 2.000 (duas mil) horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 1.000 (mil) horas.

§ 1º A residência docente deverá contemplar todas as etapas e modalidades da educação básica e será desenvolvida mediante parcerias entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino superior formadoras de docentes.

§ 2º Os sistemas de ensino deverão ofertar a residência docente para um número de licenciados igual ou superior a quatro por cento do seu quadro docente em atividade.

§ 3º A residência docente será ofertada para licenciados com até três anos de conclusão dos Cursos de Licenciatura.

§ 4º A residência docente será supervisionada por docentes das instituições formadoras e coordenada por docentes do estabelecimento de ensino em que seja desenvolvida (PL nº 06/2014, grifo nosso).

Tanto no PL nº 227/2007, como no PL nº 284/2012 e, ainda, no PL nº 06/2014, a “residência” deveria ser realizada após a formação inicial, comparada com a residência médica, tendo *status* de formação continuada, para que os/as professores/as pudessem aprofundar e dar continuidade aos seus estudos.

Outro aspecto a ser analisado é a falta de consenso nas propostas legislativas, revelada pelo emprego de diferentes nomenclaturas: residência educacional, residência pedagógica e residência docente, o que também implica concepções diferentes do que se propõe para a formação.

A proposta de residência educacional remete a uma proposta mais ampla, que abrange não apenas a prática docente, mas também outros aspectos, incluindo a gestão da educação em diferentes *lócus*, visto que o termo “educacional” se refere a uma abordagem holística e integrada da educação, portanto, em conformidade com a pensamento de Libâneo (2013): “a formação do professor deve considerar o contexto educacional como um todo, incluindo as interações entre os diferentes agentes educativos e as múltiplas dimensões do ambiente escolar” (Libâneo, 2013, p. 45).

Já a proposta de residência pedagógica, em teoria, concentra-se especificamente na prática pedagógica, enfatizando a didática e a metodologia de ensino, haja vista que o termo “pedagógica” aluz a um foco mais restrito nas técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem, que, conforme Freire (1996), “deve estar embasada em uma compreensão crítica da realidade e ser voltada para a transformação social” (Freire, 1996, p. 23).

Outrossim, a propositura de residência docente indica um foco direto na prática de ensino em sala de aula, priorizando a atuação do/a professor/a enquanto agente principal do processo educativo. Pela presença do termo “docente” na proposta, deduz-se, de imediato, a

referência ao exercício da profissão de professor/a, com ênfase na experiência prática. Tardif (2014) explica que “a residência docente deve proporcionar ao futuro professor uma imersão na realidade da sala de aula, onde ele possa aplicar teorias aprendidas e desenvolver habilidades práticas” (Tardif, 2002, p. 78).

Tenha-se em vista que a nomenclatura aplicada pode levar a ambiguidades na definição dos objetivos e na execução dos programas, pois cada termo carrega sentidos e significados que acarretam implicações específicas sobre seus escopos e focos.

Por fim, quando o governo federal implementou a residência como elemento da política de formação docente, no ano de 2018, o fez a título de programa, sem alterar a Lei nº 9.394/1996, destinado, predominantemente, às/aos cursistas das licenciaturas, compondo, portanto, a formação inicial e, a título de residência pedagógica, porém, circunscrita apenas à atuação do/a professor/a em sala de aula, desconsiderando a amplitude do trabalho pedagógico.

De acordo com Faria (2018), a ideia de residência pedagógica baseia-se em alguns pressupostos da e faz analogia à “residência médica” na formação pós-graduada dos cursos de medicina. Conforme Fernandes (*et al.* 2011, p. 109), “Partindo da área de saúde, podemos pensar na construção de um conceito que ocorra dentro da perspectiva da educação, ou seja, em uma residência pedagógica”.

Todavia, Faria e Pereira (2019, p. 335, grifo dos autores) destacam: “[...] o modelo é inspirado na *residência médica*, mas não considera que a residência seja mais um *degrau* na carreira do professor”, como ocorre na medicina.

O autor e a autora afirmam que as experiências de “residência docente” realizadas nos colégios de aplicação Pedro II, em 2011, e no Centro Pedagógico da Universidade Federal do Minas Gerais (CP/UFMG), aprovado pela Capes em 2013 e iniciada em 2014, foram as “experiências piloto” basilares para o aprimoramento da formação de docentes da educação básica.

No entanto, elucidam que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) foi pioneiro na implementação de um programa de residência pedagógica, no ano de 2009, alinhando esta experiência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (Brasil, 2006) no que se refere às definições sobre carga horária mínima de estágio curricular obrigatório (300 horas), a partir de Acordos de Cooperação Técnica entre a Unifesp e escolas públicas da cidade de Guarulhos (SP). Tratou-se de um “[...] modelo de estágio supervisionado que articula a formação inicial à formação continuada de professores que atuam nas escolas públicas” (Faria; Pereira, 2019, p. 339-340).

Resultante dos debates ocorridos sobre reformulações que favoreçam a formação mais adequada aos desafios contemporâneos da educação e à valorização de professores/as, frente ao que Pereira (2108) nominou de “crise nas licenciaturas”, caracterizada, entre outros aspectos, por estudantes aprendendo cada vez menos e professores/as cada vez mais inseguros/as para a docência na educação básica, a Residência Pedagógica foi²⁷ um programa integrante da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016). Segundo o Decreto nº 8.752/2016,

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...] VIII - assegurar que os cursos de licenciatura contemplem carga horária de formação geral, formação na área do saber e formação pedagógica específica, de forma a garantir o campo de prática inclusive por meio de residência pedagógica. [...]

Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá: [...] IV - promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a formação continuada de professores da educação básica mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de residência pedagógica. [...]

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: [...] VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa (Brasil, 2016, grifos nossos).

Georgen e Saviani (1998) apresentam a dicotomia entre teoria-prática como o grande “calcanhar-de-aquiles” do processo de formação de professores/as e, pretensamente, com vistas à superação desta dicotomia, o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi instituído pela Portaria nº 38/2018 – Capes (Brasil, 2018c), face à necessidade de

[...] induzir, fomentar e acompanhar a formação inicial e continuada de profissionais de magistério e os programas de estudos e pesquisas em educação e [...] a importância da formação inicial de professores da educação básica para o desenvolvimento humano e sustentável do País (Brasil, 2018c, grifo nosso).

Tomando por base os documentos de sua constituição, este programa voltou-se ao fortalecimento da formação prática de estudantes dos cursos de licenciatura, por meio do contato mais próximo com a realidade escolar, se propondo superar a dicotomia entre teoria e prática, e valorizando a formação docente desenvolvida no ambiente escolar, o que, à primeira vista, converge com as discussões teóricas sobre o tema.

²⁷ O Programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018c) consta no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como encerrado. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em julho/2024.

Libâneo (2002), por exemplo, defende a importância da articulação entre teoria e prática na formação de professores/as, ressaltando a necessidade de estágios supervisionados e experiências práticas desde o início da formação. Cunha (2013) enfatiza a necessidade de que a formação docente considere a realidade das escolas brasileiras e a complexidade do trabalho docente, propondo uma formação integrada e contextualizada. Além disso, Pimenta (2005) argumenta a favor de que a formação docente promova a reflexão crítica sobre a prática, incentivando a construção de conhecimentos a partir da experiência concreta em sala de aula. Há, contudo, que se analisar com mais profundidade as conexões entre o Programa Residência Pedagógica (Brasil, 2018c) e as teorias educacionais crítico-emancipatórias.

A Portaria nº 38/2018- Capes - apresentou os objetivos, o público a quem o Programa Residência Pedagógica se destina, as normas para concessão de bolsas, os critérios institucionais para parcerias. Esta portaria instituiu como finalidade do programa “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura”, destinando-se aos “[...] alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos” (Brasil, 2018c).

Ademais, na Portaria nº 38/2018 - Capes, bem como no primeiro edital de chamada pública para apresentação de propostas institucionais para a participação no programa (Edital nº 06/2018 - Capes), foram listados entre os objetivos desse Programa:

a) O aperfeiçoamento da formação inicial de professores/as, através do fortalecimento das experiências e do contato com o futuro campo de atuação profissional;

b) A resignificação do modelo tradicional de estágio curricular, caracterizado predominantemente por contatos esporádicos com as escolas, propiciando experiência mais abrangentes e amplas pela imersão dos/as estudantes na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso, com o intuito de promover o exercício e articulação mais efetiva entre a teoria e a prática profissional docente, a partir da coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar;

c) O fortalecimento, a ampliação e a consolidação da relação entre a instituição promotora da formação docente e a escola da educação básica, convergindo para o protagonismo destas últimas na formação dos futuros professores/as; e,

d) A adequação dos currículos e das propostas pedagógicas formativas dos cursos de formação inicial de professores/as da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Segundo Carvalho Filho e Brasileiro (2020, p. 119),

[...] o estágio curricular supervisionado é a atividade docente vivenciada pelo futuro professor na escola, em que a relação entre os saberes das disciplinas com situações reais no campo profissional, encadeada pela relação teoria-prática [...] um componente curricular que mobiliza todos os outros componentes curriculares.

Apoiados em Pimenta e Lima (2001) e em Parente e Mattos (2015), a autora e o autor se referem ao paradoxo existente no âmbito das disciplinas de estágio curricular, uma vez que o estágio pode ser capaz de gerar aprendizagens significativas e interdisciplinares, porém, é observada, entre outros fatores, a problemática de que muitos cursos de formação de professores/as apresentam uma estrutura curricular em que os componentes estão isolados uns dos outros, ou seja, não há uma conexão ou integração entre as disciplinas e atividades.

Essa problemática pode comprometer a formação profissional, posto que a prática docente exige a mobilização de conhecimentos e habilidades de diferentes áreas, trazendo dificuldades para aplicar os conhecimentos de forma integrada na prática pedagógica. Este paradoxo implica a necessidade de repensar a formação, buscando uma abordagem mais integrada, que promova a interconexão entre os componentes curriculares e proporcione experiências de aprendizagem interdisciplinares.

A ressignificação do modelo tradicional de estágio curricular emerge como uma necessidade premente no contexto acadêmico-científico, visto que a concepção clássica, centrada na mera aplicação teórica do conhecimento em cenários práticos, é insuficiente para abarcar as complexidades e demandas contemporâneas, conforme explica Gatti (2010, p. 1371):

[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Nesse sentido, a proposta do Programa Residência Pedagógica (PRP) visou à reconfiguração do estágio curricular, buscando uma integração maior entre teoria e prática.

Sua concepção pretendeu que o programa fosse desenvolvido de forma colaborativa entre as secretarias estaduais e municipais de educação e as instituições de formação de professores/as, que foram selecionadas através de um edital nacional, pelo qual se fez a chamada pública para a apresentação de propostas no âmbito do Programa, conforme os projetos institucionais de residência pedagógica. Para a submissão ao edital, a instituição formadora deveria apresentar o Projeto Institucional de Residência Pedagógica, integrado pelos subprojetos de cada área de formação em licenciatura que intencionava participar do Programa.

A Residência Pedagógica apresentou como fundamento basilar a inserção de estudantes no contexto escolar por meio de atividades que contemplaram a observação, a participação e a regência em sala de aula. Durante o programa, os/as residentes foram acompanhados por um/uma docente orientador/a, vinculado/a à instituição formadora de educação superior, e um/uma professor/a preceptor/a, vinculado/a à instituição de educação básica, que deveriam atuar como mediadores/as entre a teoria acadêmica e a prática escolar.

Enquanto o/a docente orientador/a era responsável por planejar e orientar as atividades dos/as residentes dos núcleos²⁸ de residência pedagógica, o/a professor/a preceptor/a foi responsável por acompanhar e orientar os/as residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo (Brasil, 2022b). Além disso, cabia à coordenação institucional, exercida por docente da instituição formadora, a responsabilidade pela gestão e execução do projeto institucional de residência pedagógica.

Por sua vez, o termo “residente” foi aplicado às/aos estudantes com matrícula ativa em curso de licenciatura, participantes do projeto de residência pedagógica. O requisito fundamental para ser residente era ter cursado pelo menos 50% do curso de licenciatura, ou seja, estar matriculado/a na segunda metade do curso (Brasil, 2022b).

Conforme o Edital nº 24/2022 - Capes (Brasil, 2022c), os projetos institucionais de residência pedagógica tiveram vigência de 18 meses, com carga horária mínima de 400 horas de atividades para os/as residentes, devendo contemplar os aspectos e dimensões constantes do Art. 13 da Portaria Capes nº 82/2022, ao longo da sua implementação, quais sejam:

- I - formação voltada para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente, considerando as dimensões técnicas, culturais, políticas e sociais, em toda a sua complexidade;
- II - articulação entre formação inicial e formação continuada, ancorada na socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens entre residentes, preceptores e docentes orientadores, promovendo a aproximação entre universidade e escola;
- III - imersão do licenciando no cotidiano da escola, visando a compreensão da cultura escolar em toda a sua complexidade;
- IV - imersão do docente da educação básica na universidade, objetivando uma (re)construção dos seus conhecimentos a partir da sua inserção em pesquisas, estudos e extensão promovidos pelas IES;
- V - acompanhamento e orientação qualificada dos licenciandos por professores da educação básica e da educação superior;
- VI - valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente;
- VII - realização de seminários, oficinas, ou outras atividades coletivas que promovam

²⁸ O “Núcleo” consistia no grupo de participantes de um subprojeto, composto por docente orientador/a, preceptores/as e residentes, para o desenvolvimento das atividades de residência pedagógica, enquanto a “Escola-campo” era a escola pública de educação básica onde se desenvolveram as atividades de residência pedagógica. Cada escola-campo podia abrigar um ou mais núcleos (Brasil, 2022b).

a formação contínua dos bolsistas participantes do projeto, bem como a socialização das experiências vivenciadas no PRP.

VIII - atuação dos residentes em atividades de regência de classe e de intervenção pedagógica, bem como participação desses estudantes em projetos educacionais e na elaboração de materiais didáticos inovadores;

IX - planejamento e execução de múltiplas atividades inerentes à ação docente, em níveis crescentes de complexidade, em direção à autonomia do licenciando, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

X - realização de pesquisas colaborativas e produções acadêmicas conjuntas sobre os diversos fenômenos e situações reais que permeiam a escola e a sala de aula;

XI - sistematização e registro reflexivo das atividades realizadas pelos participantes em relatórios, relatos de experiências, memórias de formação ou instrumentos equivalentes de acompanhamento;

XII - desenvolvimento de ações que estimulem a inovação pedagógica, a ética profissional, a criatividade, a construção contínua da profissionalização docente e a interação entre os pares; e

XIII - possibilidade de integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado do curso de licenciatura, respeitadas as normas e a autonomia das IES (Brasil, 2022b).

A análise da conjuntura educacional evidencia que o Programa Residência Pedagógica (PRP) surgiu em um contexto de mudanças estruturais na educação brasileira, no entanto, reforçadoras das políticas neoliberais de ajustes e reformas, resultantes da pressão internacional e governamental por resultados mensuráveis, eficiência e vinculação da educação às demandas do mercadológicas, que tem como eixo central as políticas de avaliação em larga escala. Conforme Arroyo,

O destaque que a mídia dá ao resultado do ritual sagrado da avaliação nacional é uma comprovação do arraigado nessa crença. Os sistemas, as escolas e os professores são classificados em bem-sucedidos ou malsucedidos [...]

Lutar contra essas avaliações, reprovações docentes sem desmistificar o caráter sacralizado dos ordenamentos curriculares será inútil (Arroyo, 2011, p. 40).

A criação do Programa também foi influenciada diretamente por mudanças sociais, científicas, tecnológicas e econômicas e pela demanda por profissionais aptos a incorporar tecnologias na prática pedagógica e a promover o desenvolvimento de competências transversais nos estudantes, também condizentes com as demandas do mercado de trabalho. Conforme Curado e Silva (2018),

Desde meados da década de 1990, tomando como ponto de partida a LDB n°. 9.394/1996, observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista (Curado Silva 2008), preconizando que a formação docente deve se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático utilitário (Tardiff 2002). A competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permite resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. [...] Há, desta forma, para a formação de professores uma adaptação às necessidades da reestruturação produtiva, a fim de formar um novo perfil de trabalhador e

consumidor mais flexível e adaptativo. [...] Muitos pesquisadores têm denominado esse movimento no campo da formação docente de neotecnismo (Evangelista 2007; Freitas, 1999; Kuenzer, 1999; Shiroma, Moraes e Evangelista, 1999; Curado Silva 2008). Desta maneira, a formação na/para a prática referenciada pela epistemologia da prática tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, ecoando, evidentemente, nas reformas curriculares (Silva, 2018, p. 9-10).

Sob o prisma pedagógico, o PRP também se propôs a ser uma resposta aos desafios estruturais entendidos pelos/as formuladores/as da política educacional como prioritários, como a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática e promover uma inserção imediata dos/as futuros/as professores/as no ambiente escolar, uma formação especializada para a docência, antes mesmo da finalização da formação inicial. Na prática, tratou-se, também, do aligeiramento da formação, um estratagema para, simultaneamente, realizar a formação especializada para a docência, acoplada à formação inicial.

Para Rovai (2010), embora a formação por competência e especializada possa suscitar conotação positiva,

do ponto de vista da formação, isso representa um tipo de preparo empobrecedor, com rápido poder de obsolescência e dispêndio de esforços e recursos que seriam mais bem aplicados para uma sólida formação a preparar jovens ingressantes no mundo do trabalho para o contínuo aprendizado e expansão do seu repertório de conhecimentos e estratégias que se volte à criação de uma cultura da inovação científica e tecnológica com vistas à solução dos graves problemas sociais, ao desenvolvimento sustentável e à construção de um mundo socialmente menos perverso (Rovai, 2010, p. 16).

Da análise de seus documentos estruturantes, depreende-se que o Programa teve suas bases teóricas na epistemologia da prática, na pedagogia centrada nas competências, na formação docente pragmática, utilitarista e instrumental, e na concepção funcionalista da educação, que tende a desconsiderar a complexidade das relações sociais, estruturais, econômicas e culturais do contexto educacional e entende a educação como um meio para atender demandas do mercado de trabalho, face à preocupação de preparar profissionais para operacionalizar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017).

Entende-se que a proposta instituída mais configurou um modelo de “residência docente”, e não de “residência pedagógica”, pois os outros *lócus* de atuação dos/as egressos/as dos cursos de licenciatura não foram inclusos como campos vivenciais, nem mesmo as áreas intra-escolares, como a gestão ou a coordenação pedagógica, e, menos ainda, os ambientes não escolares, como museus, hospitais ou instituições de educação não formal. O trabalho pedagógico como princípio formativo está para além da sala de aula e da docência, logo, um programa de residência pedagógica deveria favorecer o entendimento amplo quanto ao

desenvolvimento da profissão.

O delineamento do Programa enfatizou a preparação técnica e a adaptação rápida às exigências do sistema educacional, a eficiência, a mensurabilidade, a utilidade prática dos conhecimentos, a transmissão de técnicas e habilidades dos/as docentes preceptores/as para os/as residentes, sobrevalorizando o “saber-fazer” e a utilidade imediata dos conhecimentos, associada à lógica de eficácia e produtividade. Avultou o entendimento de que o conhecimento se constrói, essencialmente, na ação, na experiência prática, relegou a teoria a um plano secundário ao por a ênfase sobre a aplicação imediata do conhecimento na solução de problemas cotidianos.

Em alinhamento à estas concepções teóricas, o Programa também evidenciou a pedagogia das competências, primando para que os/as residentes adquirissem habilidades e competências específicas para a resolução eficiente de tarefas práticas, sem destinar espaço e tempo adequado para o desenvolvimento de uma visão integrada e reflexiva, essencial para a compreensão holística da educação. Conforme Silva (2020, p. 111),

Historicamente, a formação de professores se assentou numa racionalidade técnica que reduzia a figura do professor à de consumidor de conhecimentos e um executor de planos e pautas elaborados por especialistas. Tal perspectiva entendia a relação teoria e prática numa perspectiva aplicacionista, em que o professor executava a prática pedagógica a partir de modelos instrucionais. A partir dos anos de 1990, entra no Brasil a epistemologia da prática para a formação de professores que traz questões contraditórias, como o reconhecimento da especificidade do saber docente e, ao mesmo tempo, uma responsabilidade pelas “reflexões” no cotidiano escolar com vistas a resolver problemas que, na maioria das vezes, são estruturais, colocando a relação teoria e prática numa perspectiva pragmática, em que a prática e seus resultados úteis e imediatos é que constituem o saber e a direção da atividade pedagógica.

Consoante com a concepção funcionalista²⁹, o Programa enfatizou a utilidade imediata da formação para a resolução de problemas práticos da docência e preparação de professores/as para a resolução de problemas específicos do contexto escolar e do sistema educacional, medindo a qualidade profissional pela capacidade de fornecer soluções diretas para os desafios enfrentados na prática docente.

Essa amálgama de correntes teóricas percebidas, indica as tensões e interações complexas e a pluralidade de correntes pedagógicas presentes no currículo real da formação de professores/as, bem como as disputas de poder e as resistências às imposições do sistema

²⁹ A concepção funcionalista de educação se assenta no pressuposto de que a educação transmite normas e valores culturais, e, a escola é um mecanismo para selecionar e classificar indivíduos para diferentes funções sociais. Essa abordagem é criticada por naturalizar as desigualdades sociais, ao sugerir que as diferenças de *status* e sucesso são merecidas, sem considerar as barreiras estruturais (Merton, 1968).

educacional. Conforme Arroyo (2011, p. 16),

Nos encontros de professores chegam toda essa riqueza e criatividade socializadas em oficinas, grupos de trabalho e de estudo. É fácil constatar que essas disputas adquiriram tais dimensões que nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos e tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos próprios mestres, dos educandos e da dinâmica social política e cultural.

Sob a perspectiva da “teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2008a), a Residência Pedagógica, ao buscar soluções práticas para desafios imediatos na educação, curvou-se às demandas utilitaristas, à ênfase no desenvolvimento de competências isoladas e, por consequência, à formação fragmentada, desvinculada da compreensão integrada do fenômeno educacional, descuidada da necessária base teórica sólida e da compreensão profunda dos contextos socioculturais.

“Endireitar a vara”, nesse contexto, seria buscar uma abordagem livre de tendências excessivamente pragmáticas, utilitaristas ou unilaterais, reconhecer e corrigir os desvios ou desequilíbrios, a fim de valorizar a epistemologia da *práxis* (Freire, 2014) como lógica de orientação da formação de professores/as, e o trabalho pedagógico como atividade intelectual que pressupõe a reflexão sobre as implicações das diferentes perspectivas teóricas, o incentivo à pesquisa e à produção de conhecimento teoricamente sustentado para a resolução de problemas educacionais mais amplos, transcendendo as soluções imediatas, pois “La conciencia ordinaria de la praxis tiene que ser abandonada y superada para que el hombre pueda transformar creadoramente, esdecir, revolucionariamente, la realidad³⁰” (Vasquez, 1967, p. 34).

Para Vásquez (1967), a *práxis* é uma atividade intencional, transformadora, consciente e objetiva, que não é concebida com o caráter estritamente utilitário do termo “prático” na linguagem comum. A *práxis* é entendida como a atividade real, objetiva e material do ser humano, cuja humanidade se materializa como ser social prático. Para o autor, o entendimento da consciência comum sobre a prática coincide com o entendimento do sistema de produção capitalista, no sentido de que o que é prático é produtivo, e, por sua vez, produtivo é o que gera um novo valor ou mais-valia. Esse entendimento despolitizado cria um imenso vazio nas consciências e é útil, apenas às classes dominantes. Portanto, “La teoría de la praxis revolucionaria exige la superación del punto de vista natural, inmediato que adopta la

conciencia ordinaria del proletario³¹” (Vasquez, 1967, p. 31).

Estabelecendo uma discussão epistemológica sobre o Programa Residência Pedagógica (PRP), a partir da disputa hegemônica e com base em princípios denominados como “conceituais-práticos”, Silva (2020) explica que a epistemologia da *práxis* na formação de professores

[...] colabora para a construção de uma prática pedagógica pautada no reconhecimento dos professores como sujeitos autônomos, em que a capacidade de vivenciar a relação teoria e prática em sua unidade constitui uma *práxis* criativa e revolucionária. Essa epistemologia compreende que os professores são sujeitos históricos, portadores e construtores de cultura que têm a capacidade de produzir conhecimento relevante sobre a educação a partir da problematização calcada numa sólida formação teórica que permite a reflexão coletiva e crítica das práticas vivenciadas em seus contextos de origem e que se encontram perpassadas por determinantes distintas que tornam tensos e contraditórios os espaços educativos (Silva, 2020, p. 111).

Consequentemente, à luz da dialeticidade histórica, os objetivos educacionais subjugados aos interesses políticos e mercadológicos, negligenciam aspectos qualitativos e mais complexos da formação docente e estão conformados com os padrões de avaliação quantitativa, moldados por políticas educacionais que enfatizam o desempenho, a *accountability* (Afonso, 2009). Nesta lógica, conforme Arroyo (2011, p. 31)

A políticas curriculares do que ensinar e como ensinar, do que avaliar, exigir dos professores e dos alunos nas provas escolares e nacionais ou estaduais têm agido como um marco conformador e controlador do trabalho e das identidades profissionais.

[...]

Uma forma perversa de dizer-lhes: tire o seu foco dos alunos, de suas experiências tão precarizadas de viver, esqueça de educá-los e de ser educador. Seja apenas um eficiente transmissor de competências para eficientes resultados nas avaliações. Não se importe com quem chega à sala de aula com seu viver, injusto sobreviver, mas apenas com os resultados das avaliações.

À vista disso, pesam sobre o Programa Residência Pedagógica, no bojo da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica implementada a partir de 2016, severas críticas quanto à adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores/as da educação básica às orientações da BNCC (BRASIL, 2017), por visarem a promover a adequação dos currículos de formação docente às propostas homogeneizantes e restritivas, descaracterizando o trabalho pedagógico como atividade intelectual e limitando a autonomia docente enquanto

³¹ “A teoria da *práxis* revolucionária exige a superação do ponto de vista natural e imediato adotado pela consciência comum do proletariado” (tradução livre).

[...] liberdade e poder do professor para organizar o trabalho pedagógico relacionado com as dimensões éticas da vivência de sua profissão, e, portanto, referenciada ao coletivo e à função social da escola e construída como decisão reflexiva e como construção contínua (Silva, 2020, p. 118).

A limitação à pluralidade pedagógica contraria, inclusive, os princípios constitucionais da educação (Brasil, 1988, Art. 206, III), que deve estar atenta ao desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e humanísticas, e às diferentes perspectivas e métodos educacionais.

Organizações acadêmico-científicas e movimentos sociais do campo educacional, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), contestam estes pressupostos por considerarem que se trata de mais uma estratégia para a vinculação direta do currículo de formação docente às avaliações em larga escala, condicionando-o à BNCC (Brasil, 2017), que é estruturada intimamente com os pressupostos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Brasil, 2013). Como exemplo, veja-se a estrutura codificada favorável à aplicação, quantificação e padronização das avaliações. Em nota publicada em seus *sites* oficiais³², estas organizações consideraram que a premissa de vincular a residência pedagógica à BNCC ofende a autonomia didático-científica que deve marcar as instituições universitárias e a atuação docente.

Para Silva (2020), o Programa assentiu uma visão aplicacionista da teoria na prática,

[...] uma vez que a referência de prática é a aplicação da Base Nacional Comum – BNCC e que as metodologias que possam viabilizar as competências e habilidades previstas neste currículo restringem a formação inicial a vivências de práticas utilitárias circunscritas à atuação dos residentes na promoção e elaboração de atividades específicas em cada área de conhecimento. É, sobretudo, uma formação neotecnista-instrumental dirigida para a solução de problemas, mediante a aplicação de teorias e técnicas científicas, e com exigência de flexibilidade e criatividade na sua aplicação. O foco na formação prática tem uma lógica própria que independe da teoria: é o esvaziamento teórico da formação e da atuação docente (Silva, 2020, p. 113).

³² Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia> e em: <https://www.anpae.org.br/website/noticias/416-2018-03-07-17-51-12>. Acesso em: agosto/2022. Assinam o Manifesto: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (Forumdir); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Ação Educativa; Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Rede Escola Pública e Universidade (Repu).

Embora conste nas Portarias nº 38/2018 e 59/2019³³ (Brasil, 2018c; 2019) e nos Editais nº 06/2018³⁴ e 01/2020³⁵ - Capes (Brasil, 2018d; 2020a), o destaque à adequação dos currículos de formação inicial aos pressupostos da Base foi suprimido nos documentos posteriores, como a Portaria nº 82/2022³⁶ (Brasil, 2022b), Edital nº 24/2022³⁷ (Brasil, 2022c).

Com efeito, Gatti (2010) já havia alertado sobre o desequilíbrio nos currículos formativos entre teoria e prática. A autora realizou estudos relacionados à formação docente, que englobaram, entre outros aspectos, as condições de oferta dos cursos e suas características, a partir da concepção de profissional que tenha condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, pela mobilização de seus recursos cognitivos e afetivos (Gatti, 2010). Nesses estudos, a autora constatou

[...] um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar (Gatti, 2010, p. 1372).

A autora complementou: “A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos [licenciaturas] mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas” (Gatti, 2010, p.1375).

A comunidade acadêmica, de modo geral, se posiciona favorável à maior conexão entre teoria e prática e, especialmente, da epistemologia da *práxis* como princípio da formação de professores/as, mas, é importante considerar que a utilização da residência pedagógica para a operacionalização da BNCC ofereceu riscos. Dentre eles, pode-se apontar que a concentração excessiva no cumprimento dos requisitos curriculares da Base pode ter resultado, de fato, na padronização do processo formativo, limitando a diversidade de abordagens pedagógicas e a autonomia das instituições de ensino superior na construção de seus currículos.

Deve ser considerado que a falta de flexibilidade e individualização na formação de professores/as, ao enfatizar a padronização curricular pautada na BNCC, implica o descuido

³³ Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Ano 2019.

³⁴ Chamada pública para apresentação de projetos institucionais ao Programa Residência Pedagógica – Ano 2018-2019 (Brasil, 2018d).

³⁵ Chamada pública para apresentação de projetos institucionais ao Programa Residência Pedagógica – Ano 2020-2022.

³⁶ Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP.

³⁷ Chamada pública para apresentação de projetos institucionais ao Programa Residência Pedagógica – Ano 2022-2023.

com as características e necessidades específicas de cada contexto educacional, região ou comunidade. Ou seja, compromete a capacidade da educação de refletir e se adaptar às particularidades de diferentes contextos, restringindo as inovações e a flexibilidade pedagógicas necessárias para experimentação e correspondência às realidades locais, bem como para respostas assertivas às demandas contextualizadas e específicas de diferentes regiões e comunidades, premissa fundamental da educação para a sustentabilidade (EpS).

Acerca da profissionalização docente, advinda da formação profissional, Tardif e Lessard (2005) enfatizam que o magistério se constitui um campo nevrálgico nas sociedades contemporâneas para a compreensão de suas transformações. Nesse contexto, a formação de professores/as torna-se fundamental para acompanhar as dinâmicas sociais e educacionais em constantes mudanças, o que requer que a formação inicial e continuada estejam alinhadas às necessidades atuais.

Assim, é fundamental questionar constantemente sobre a adequação curricular da formação docente às demandas e necessidades da educação contemporânea. A BNCC é uma diretriz curricular nacional, porém, nem sempre reflete as realidades e desafios específicos de cada região ou contexto educacional.

A formação de professores/as que se apoia nos referenciais da EpS precisa considerar a diversidade cultural, populacional, geográfica, social e econômica do país, e da comunidade na qual se insere e para a qual se destina, assim como promover a reflexão crítica sobre as políticas educacionais e os modelos pedagógicos adotados.

Desta feita, outra ameaça dos direcionamentos quanto ao ajuste da residência pedagógica à BNCC diz respeito à possibilidade de subestimação de outros aspectos fundamentais da formação de professores/as, como a reflexão crítica sobre a realidade educacional, a compreensão das teorias pedagógicas e a capacidade de correlacionar os fundamentos teóricos aos diversos contextos, decorrentes da ênfase na prática e da visão dicotômica entre esta e a teoria.

Para Paulo Freire (2014, p. 25), “a *práxis*, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Constou, portanto, o desafio de encarar as atividades que se realizaram na Residência Pedagógica ante à epistemologia da *práxis* enquanto atividade teórico-prática que “[...] tem um lado explicativo, intencional, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar um do outro” (Silva, 2020, p. 114).

Tendo em vista que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve

o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 1996, p. 22), a Residência Pedagógica poderia ter sido uma estratégia valiosa para aproximar as/os futuras/os professoras/es da realidade escolar e aprimorar a *práxis* pedagógica, se contemplasse teoria e prática como elementos indissociáveis.

Conforme Luckesi (2014, p. 28),

[...] o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófico-política pela opressão ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento norteadora da prática educacional, pela repetição ou pela criação de modos de compreender o mundo; uma opção, coerente com as anteriores, pelos fundamentos específicos de sua prática; e, finalmente, uma opção explícita na escolha dos meios de processar a *práxis* educativa, que não poderá estar em desacordo com as opções anteriores.

Ante a isto, deve-se ter sempre em conta que o currículo escolar é um campo de disputa de poder, no qual ocorrem conflitos de interesse entre os grupos dominantes e detentores dos meios de produção e os interesses sociais mais amplos. A este respeito, Arroyo (2011) evidencia os grupos que protagonizam estas tensões, e sinaliza sobre a influência dos movimentos sociais nas definições das políticas e diretrizes curriculares. Segundo ele, as

[...] centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

Podemos observar que as políticas e diretrizes curriculares também estão transpassadas por essas disputas entre manter estilos normatizantes ou optar por orientações mais políticas produzidas nos movimentos sociais, por flexibilizar grades, estruturas e ordenamentos. Por uma nova organização do trabalho (Arroyo, 2011, p. 17).

Contudo, Moreira (1976, p. 11) destaca que há uma preocupação dominante em “[...] colocar o currículo a serviço da homogeneização cultural”, alinhando-se aos argumentos de Apple (1989) sobre o currículo não existir como um fato isolado. Segundo o autor,

Como produção social, o currículo escolar não pode ser entendido de uma forma positivista. Ao invés disso, ele precisa ser entendido *relacionalmente*, como tendo adquirido seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual [...] ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de algum processo abstrato, mas é o resultado dos conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados (Apple, 1989, p. 46, grifo do autor).

Considere-se, ainda, que a consciência humana é uma consequência da relação do homem com o mundo, e a intencionalidade é uma atitude teleológica, pois cria uma permanente

relação entre meios e fins da ação humana (Habermas, 1987), e essa tomada de consciência faz surgir a educação como ato intencional, isto é,

a educação, enquanto processo cultural, nasce como um ato consciente. Há uma intenção de educar. Há uma ação consciente de uma geração sobre a outra, do mestre sobre o aprendiz, do pai ou mãe sobre os filhos. Somente a partir do surgimento da intencionalidade podemos falar da educação como processo humano. É através do surgimento da intencionalidade que os primeiros homens e, através deles, que os primeiros grupos humanos assumem a consciência do processo educativo como um meio de produção e reprodução da sobrevivência da espécie. A educação concebida como um ato intencional transforma-se no próprio ato de libertação da espécie rumo ao fazer consciente (Lopes; Tenório, 2011, p. 17-18).

Portanto, sendo a educação é um reflexo das relações sociais e das contradições presentes na sociedade, a implementação da BNCC e sua incorporação nos currículos escolares, como toda política, não foi proposta e não é defendida de forma neutra, mas é permeada por interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Essa disputa de poder se reflete na seleção de conteúdos, métodos de ensino, valores e práticas educativas que são valorizadas ou negligenciadas no currículo. Conforme ensinado por Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Tenha-se em vista, também, que a formação com boa qualidade demanda tempo para a aquisição de conhecimentos teóricos, discussões críticas e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. A ênfase excessiva na prática pode resultar em uma formação superficial, na qual as/os futuras/os professoras/es podem não ter a oportunidade de refletir profundamente sobre suas práticas, de experimentar diferentes abordagens e de incorporar teorias e conceitos essenciais à sua formação profissional.

Igualmente, a implementação da residência pedagógica exige uma infraestrutura adequada e uma relação de parceria sólida entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica. No entanto, muitas vezes, essas parcerias são frágeis ou inexistentes, dificultando a epistemologia da *práxis*.

Outrossim, considera-se que as modificações na concepção do Programa, registradas na Portaria nº 82/2022 – Capes (Brasil, 2022b) e no Edital nº 24/2022 (Brasil, 2022c), foram impulsionadas pelas discussões da comunidade educacional brasileira em torno da política nacional de formação de professores/as.

Acompanhando as discussões nacionais sobre a revisão da política nacional de formação de professores/as, especialmente, no que se refere à revogação da Resolução CNE/CP

nº 02/2019 (Brasil, 2019a), que instituiu a Base Nacional Comum para a formação de professores da Educação Básica (BNC-Formação), a partir da Portaria nº 82/2022 – Capes (Brasil, 2022b), transpareceu, em maior medida que a normativa anterior, a retomada dos ideais de formação de professores/as mais condizente com a construção da identidade docente, considerando aspectos técnicos, culturais, políticos e sociais.

Tendo em vista que “[...] o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (Freire, 1996, p. 22), o acompanhamento dos/as residentes por professores/as da educação básica e da educação superior corrobora para a valorização da interação entre diferentes níveis de ensino; a imersão do/a residente no cotidiano escolar configura um investimento na compreensão da complexidade da cultura escolar; enquanto a (re)imersão do/a docente da educação básica na universidade se volta à reconstrução dos seus conhecimentos por meio de pesquisas e estudos.

Giglio e Lugli (2013, p. 65) chamam de “imersão o vínculo do residente com as escolas-campo de forma intensa, sistemática e por um período limitado”. Para Junior e Maurício (2021, p. 30) “No PRP, o/a licenciando/a experimenta aquilo que vivenciaria somente após concluir o curso de licenciatura, pois, mesmo no estágio, não teria a mesma profundidade de imersão como a que tem na RP”. Segundo eles,

[...] é na imersão no cotidiano escolar que os/as residentes adquirem segurança para estar diante de uma turma com cerca de quarenta estudantes. Além disso, lhes permite compreender como é a escola em sua totalidade, considerando a sua dinâmica, a rotina, os problemas, os limites e as possibilidades, em interface com os aspectos pedagógicos, físicos/estruturais e de recursos humanos (Junior; Maurício, 2021, p. 38).

Para Giglio (*et al.*, 2011), a participação de profissionais experientes com vivência docente na universidade, atuando na formação teórica e supervisão das atividades na escola-campo, qualifica as experiências e a formação inicial dos/as residentes. Para esses autores, não se trata de um modelo de formação pautado na “excelência profissional”, mas da capacidade de compartilhamento de desafios e saberes entre universidade e escolas, fortalecendo a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, visto que na mediação entre teoria e prática, a troca de experiências e a colaboração mútua enriquecem o processo formativo.

Infer-se, portanto, que a valorização da escola como comunidade de prática pedagógica colaborativa para a coconstrução de conhecimentos específicos, assim como a realização de atividades coletivas e colaborativas de formação contínua, e a participação ativa dos/as residentes em atividades pedagógicas e projetos educacionais, também acentuam o enriquecimento da formação docente para a educação para a sustentabilidade, posto que este

princípio é intrínseco a este paradigma educacional e o trabalho colaborativo é uma das dimensões da EpS, como se viu na seção 4.

Acrescenta-se que o planejamento e execução de atividades docentes em níveis crescentes de complexidade, a realização de pesquisas colaborativas, o registro reflexivo das experiências, a promoção da inovação pedagógica e a interação entre os pares, que também poderiam ser enfatizados pela residência pedagógica, corroboram para a valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo.

Além disso, não se pode ignorar a importância e a necessidade da participação dos professores/as de estágios curriculares na discussão sobre a revisão/ressignificação destes componentes formativos, pois, esses profissionais possuem uma experiência teórico-prática fundamental para a compreensão mais profunda das necessidades e desafios enfrentados no campo educacional.

Haveria a possibilidade de integração entre a residência pedagógica e o estágio supervisionado, como, por exemplo, através do planejamento colaborativo e flexível, que garantisse a autonomia das instituições de ensino superior, permitindo a cada instituição a adaptação do programa às suas necessidades e contextos específicos.

Isto poderia ter sido viabilizado pelo estabelecimento de comissões formadas por professores/as de estágio, coordenadores/as e docentes orientadores/as de residência pedagógica para discutir e alinhar as diretrizes e objetivos formativos, construindo espaços de diálogo e projetos interdisciplinares para aproximar residentes, estagiários/as e os/as docentes envolvidos/as para compartilhar experiências, desafios, boas práticas e fortalecer o trabalho colaborativo, tanto na universidade, como nas escolas-campo de estágio e da RP, de modo que os sujeitos/as identificassem as necessidades, planejassem e implementassem estratégias educacionais, e, posteriormente, avaliassem os resultados coletivamente.

Fomentar a participação dos/as professores/as de estágio curricular nas discussões pertinentes, sem condicionar as experiências formativas aos pressupostos da BNCC, mas respeitando a autonomia das instituições de educação superior, representaria uma possibilidade real de configuração de um novo modelo formativo, mais adequado ao futuro campo de trabalho e às demandas educacionais condizentes com o contexto de pertencimento.

Considerando a autonomia como espaço para tomar suas decisões e a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2011), para além da autonomia institucional, segundo Curado Silva (2020, p. 118-119),

Ter o princípio da autonomia na Residência Pedagógica é construir uma formação em que o professor da educação básica, o preceptor, e o estudante da licenciatura, o residente, possam, no diálogo com a escola, comunidade e projeto político pedagógico, escolher conteúdo e forma de ensinar, numa relação em que o ponto convergente é a aprendizagem do aluno. A autonomia, vista nesse contexto, refere-se às possibilidades de diferentes aprendizagens, por docentes e discentes, que serão constituídas no percurso do fazer pedagógico que busca associar uma concepção libertadora da prática de ensino com o processo que proporcione sua própria emancipação.

Neste sentido, Gatti (2010) argumenta que a formação de professores/as para a educação básica deve começar com a prática em sala de aula e incluir conhecimentos essenciais, com métodos de ensino apropriados, especialmente porque se trata de ensinar crianças e adolescentes:

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (Gatti, 2010, p. 1376).

Contudo, a experiência formativa não deve estar limitada apenas aos aspectos metodológicos das disciplinas específicas, à sala de aula ou à elaboração e execução de projetos educacionais com foco na regência docente. Suas atividades devem nascer da compreensão e experiência do trabalho pedagógico, concebendo a escola como parte de um todo complexo, repleto de intenções e contradições históricas. Dito de outra forma,

[...] a tarefa dos residentes, preceptores e professores orientadores não pode ser restrita a pensar e investir apenas nos aspectos metodológicos das disciplinas específicas, ou mesmo ter apenas a sala de aula como referência, ou ainda ter foco em elaborar e realizar projetos educativos. Essas são atividades pertinentes desde que nasçam da compreensão e da vivência do trabalho pedagógico, cuja imersão na escola precisa se dar como participante de uma totalidade carregada de intencionalidades e contradições históricas e que se proponha a formar sujeitos para uma determinada visão de mundo e de sociedade; formação aqui assumida com um caráter emancipador (Silva, 2020, p. 116).

De certo, permanece forte a preocupação em promover uma formação prática dos/as futuros/as professores/as da educação básica através de experiências formativas diretamente vinculadas aos contextos escolares concretos. Contudo, a residência pedagógica, em uma nova apresentação, também pode se constituir um espaço contínuo de fomento à reflexão crítica sobre a educação, contribuindo para o desenvolvimento científico e a pesquisa educacional. Uma vez que as/os residentes sejam instigadas/os a terem um posicionamento investigativo sobre a realidade, a identificar desafios e a propor soluções para os problemas educacionais, o potencial contributivo do Programa (ou de seu substituto) para uma sociedade sustentável será aflorado.

Todavia, o exame do desenvolvimento do Programa evidenciou que suas diretrizes delinearam todo o fluxo operacional, estabelecendo os papéis distintos e complementares de cada entidade envolvida: As universidades tiveram a função de coordenar e supervisionar o programa, fornecendo suporte acadêmico, metodológico e reflexivo às/aos estudantes e professores/as em formação, subordinadas às regras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Às escolas e às redes de ensino coube um papel restrito à recepção dos/as residentes, proporcionando tempos e espaços para a inserção escolar.

Ora, a construção de uma proposta de formação docente realmente preocupada com a sustentabilidade precisa contar com o apoio e a participação das secretarias de educação e escolas de educação básica em uma relação dialógica com as universidades e de garantia da autonomia destas instituições. Este diálogo é fundamental para a melhor integração e o olhar mais preciso quanto às demandas e realidades locais, dirimindo macro e micro dificuldades, como, por exemplo, a conciliação dos calendários das universidades com os calendários das escolas e secretarias de educação, e as condições objetivas de trabalho para a preceptoria.

Na configuração do Programa, encerrado em junho de 2024, a participação das secretarias de educação e unidades escolares foi limitada à disponibilização de espaços e tempos escolares para a realização das atividades pelos/as residentes, o que incidiu negativamente na formação continuada dos/as professores/as atuantes na rede de educação básica, por meio da preceptoria.

Não foram destinados tempos e espaços específicos para formações iniciais voltadas ao desenvolvimento da preceptoria, ou para que estes profissionais estudassem e organizassem o trabalho pedagógico de orientação e acompanhamento dos/as residentes. Por consequência, embora as secretarias e escolas tenham figurado como instituições parceiras, a preceptoria acabou por ser uma atribuição a mais para o/a professor/a, cujo apelo financeiro foi o principal motivador, e a formação continuada sistematizada foi pouco enfatizada, prevalecendo, quiçá, a formação em serviço, refutada por Silva (2020, p. 114) “pelo viés da intensificação do trabalho docente que pode ocorrer, ou mesmo devido às necessidade da suspensão do cotidiano para a própria elaboração da práxis”.

A perspectiva democratizante de edificação da política de formação docente requer que as propostas sejam delineadas em conjunto com entidades científicas e sindicais, instituições, órgãos e sujeitos/as comprometidos com novas formas de trabalho na educação básica, enfatizando a recusa e resistência à vinculação mecânica entre as propostas pedagógicas, a BNCC, e, conseqüentemente, a preparação estudantil para os exames nacionais.

Em outro viés de análise, visto que a participação das instituições e cursos no Programa Residência Pedagógica era definida a partir da submissão ao edital de seleção de projetos institucionais, compostos pelos subprojetos dos cursos de licenciatura, diante do número limitado de bolsas para docentes orientadores/as, preceptores/as e residentes, na corrida pelos escassos recursos para a educação, via de regra, as instituições usaram o critério de maior pontuação dos subprojetos para definir quais cursos seriam contemplados com o financiamento. Quando não, os cursos entravam em consenso para ratear ou fazer rodízio dos valores das bolsas entre os/as sujeitos/as do Programa, a fim de garantir que um maior número de subprojetos fossem efetivados.

Ou seja, as instituições formadoras, os cursos e os próprios sujeitos/as competiram entre si para acessar as cotas de bolsas e participar do Programa, reflexo das estruturas meritocráticas e competitivas instituídas na política educacional brasileira que, por sua vez, perpetuam desigualdades socioeconômicas, em vez de fortalecer a solidariedade e a cooperação entre as instituições, cursos e profissionais.

Tendo como referência a perspectiva do trabalho colaborativo, a formação de equipes e núcleos para a residência deveria se pautar na concessão de bolsas por equipe de professores/as que iriam coordenar o trabalho formativo, e não por bolsas individuais, pois, este não pode ser um trabalho individualizado. Ao contrário, deveria primar por uma abordagem coletiva e colaborativa entre diversos professores/as que pensassem a formação ancorada nos pressupostos estabelecidos na proposta pedagógica institucional, de modo que a orientação dos/as residentes não ocorresse unilateralmente, restrita apenas a um/uma professor/a, suas concepções, saberes e experiências.

Além disso, considerando que aspectos como currículo dos/as docentes orientadores/as eram critérios de avaliação dos subprojetos e do projeto institucional, deve-se ter em conta que instituições, cursos e *câmpus* mais distantes e com menor quantitativo de docentes tendem a se dedicar com mais intensidade ao ensino que à pesquisa, por exemplo, evidenciando uma lógica de competição injusta em relação às instituições, *câmpus* e cursos com melhores condições de oferta.

O financiamento do Programa de Residência Pedagógica limitado exclusivamente às bolsas oferecidas aos participantes ratificou a posição secundária das licenciaturas em termos de orçamento. Além das bolsas, é igualmente essencial investir na estruturação e desenvolvimento das licenciaturas, incluindo recursos para a formação continuada às/aos docentes orientadoras/es e preceptores/as, à promoção da pesquisa e inovação pedagógica, assim como a socialização dos resultados do trabalho realizado junto à comunidade científica.

Não obstante, o Programa disponibilizou bolsas para universidades privadas, contribuindo para a mercantilização do ensino e favorecendo interesses financeiros em detrimento do compromisso social da educação pública, gratuita e com boa qualidade.

Também em razão das limitações de financiamento da educação, apenas uma parcela de estudantes efetivamente teve acesso à Residência Pedagógica, excluindo a grande maioria da oportunidade de vivenciar essa etapa da formação docente e, por consequente, reforçando desigualdades na formação, bem como desigualdades sociais, já que, frequentemente, foram integrados/as os/as estudantes que puderam arcar com despesas adicionais, como despesas de transporte, ou que dispunham de tempo para cumprir os requisitos do Programa.

Além disso, o acesso ao Programa, em geral, levou em consideração os índices de desempenho acadêmico, que tendem a ser mais elevados para aqueles/as que têm mais e melhores condições de se dedicarem aos estudos, sem dividir o tempo com demandas, como as laborais e familiares.

Correntemente, os grupos com menores possibilidades de dedicação exclusiva aos estudos são aqueles com interseccionalidades históricas de vulnerabilidades e socialmente marginalizados, como mulheres, quilombolas, pretos/as, pardos/as e indígenas que saíram de suas aldeias e comunidades para estudar.

Outro fator dificultador referiu-se às distâncias entre as escolas-campo e as residências ou a universidade, que levou os/as estudantes a desistirem da experiência no Programa, por ser impossível conciliar as atividades diárias, quer seja pelo fator tempo, quer seja pelo recurso financeiro a ser despendido para locomoção entre uma atividade e outra.

Estes aspectos reforçaram a manutenção de estruturas sociais hierárquicas, a desigualdade de oportunidades, a concentração de privilégios para determinados grupos e corroboram para a reprodução de padrões homogeneizantes, excluindo vozes e perspectivas diversas que são fundamentais para a construção da *práxis* condizente com a educação para a sustentabilidade.

As constatações sobre o alinhamento da política da educação nacional às prioridades políticas e econômicas e a adesão acrítica às agendas utilitaristas e mercadológicas tornam imperioso discutir e reorientar os programas suplementares de formação docente desde as suas bases teóricas, de modo a democratizar o acesso de instituições, cursos e sujeitos/as educacionais, especialmente, buscando universalizar a participação estudantil.

Silva (2020), argumenta sobre a importância da “conquista de posições” para a construção da hegemonia social, ou seja, a organização de grupos representativos da sociedade

civil que ocupam determinados espaços, referente a programas de formação de professores/as, e aponta para a exigência de

[...] uma articulação das entidades, universidades e movimentos associativos em prol de tomar/assumir a direção do Programa Residência Pedagógica numa perspectiva coletiva e institucional. Trabalhando nessa construção, apresento alguns princípios que podem orientar a posição de caráter emancipador para a formação de professores na Residência Pedagógica e, assim, proponho seis princípios, sendo eles: i) unidade teoria e prática – práxis; ii) alternância; iii) trabalho pedagógico; iv) o processo de ensinar/aprender; v) autonomia didático-pedagógica; e vi) profissionalidade docente (Silva, 2020, p. 112).

Rejeitando a visão dicotômica, que entende teoria e a prática como componentes isolados e mesmo opostos, e, propondo a superação da visão associativa, baseada em fundamentos aplicacionistas da teoria na prática (Candau; Lelis, 1999), Silva defende como princípio de qualquer projeto de residência pedagógica a unicidade entre teoria e prática,

[...] que é a relação entre teoria e prática centrada na articulação dialética entre ambas, o que não significa, necessariamente, uma identidade entre elas; significa uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. É necessário que o educador compreenda que teoria e prática não se separam, isto é, o vínculo teoria e prática forma um todo em que o saber tem um caráter libertador (Silva, 2020, p. 113).

Zeichner (2014) censura e considera coloniais os programas de formação docente que consideram as escolas como lugares nos quais os “candidatos a professores [estagiários] devem ir para praticar o que aprenderam na universidade e não como lugares de aprendizado. Eles não reconhecem as escolas como espaços geradores de teorias e práticas que precisam ser aprendidas” (Zeichner, 2014, p. 2214).

Na mesma direção, Silva (2020) indica que a Residência Pedagógica inclua como princípio a alternância entre a universidade e a escola como *lócus* de formação teórico-prática favorecendo a integração entre estes elementos para garantir que a ação educativa seja intencional e transformadora, promovendo tanto o desenvolvimento dos alunos quanto o/a do/a professor/a, em busca de uma educação emancipadora. Assim, assumir a *práxis* como princípio da RP, e, mais amplamente, da formação docente, exige que a

[...] atividade pedagógica de formação tenha a intenção/ideia e a ação como processos indissociáveis no fazer docente, pois o ato pedagógico é sempre intencional e o docente necessita da clareza consciente de sua intencionalidade, transformando-o em ação na medida que também essa ação transforma o seu fazer e a si próprio numa direção de caráter emancipador (Silva, 2020, p. 114).

Com este propósito, para além da dimensão técnica, a formação docente deve contemplar perspectivas críticas, atentas às desigualdades sociais, à diversidade cultural e

populacional e às dimensões política, ética, estética, cognitiva da educação, inclinadas à educação para a sustentabilidade. Requer, portanto, iniciativas abrangentes, para todos/as os/as profissionais da educação, carecendo de resistência às medidas ou programas pontuais, limitados ou fragmentados, que favoreçam apenas parte dos/as futuros/as professores/as ou a formação continuada de alguns/algumas poucos/as professores/as da rede de básica.

Haja vista que “[...] o currículo só ganha vida nas salas de aula, quando experienciado pelos estudantes” (Moreira, 1976, p. 12), o sincronismo entre a formação docente e a educação para a sustentabilidade não é apenas uma questão de adição de conteúdos ou disciplinas no currículo. Ao contrário, os desafios são multifacetados e subjazem a uma transformação profunda nas concepções e práticas pedagógicas, a partir de uma abordagem formativa integral e crítica. Incluir a educação para a sustentabilidade na formação docente, de modo pedagogicamente intencional, não é apenas um ajuste técnico, mas uma transformação profunda na concepção e na prática, que indica, também, a necessidade de formação para os/as formadores/as .

É *sine qua non* considerar que esta perspectiva exige um compromisso profundo – do Estado brasileiro, das instituições formadoras e dos/as formadores/as - para repensar as políticas educacionais, as propostas pedagógicas dos cursos e fomentar a cultura da sustentabilidade, ampliando a abordagem ambiental para incluir, de modo indissociável, as dimensões social e econômica e a promoção de uma consciência crítica e ética nos/as formadores/as e formandos/as.

Além disso, o estabelecimento de parcerias com comunidades, o desenvolvimento de projetos com impacto socioambiental, a ênfase na cidadania global, a revisão crítica dos currículos e a criação de espaços reflexivos e participativos para fomentar a cultura do trabalho colaborativo e da aprendizagem colaborativa também são estratégias importantes para impulsionar mudanças positivas nos currículos educacionais e fomentar a consciência crítica.

Arroyo (2011) contribui com esta discussão e aponta a dimensão ética das disputas no território curricular e a importância da atuação ética das/os professoras/as em direção a um processo educacional libertador. O autor assevera que:

As disputas no território do currículo e da docência são disputas éticas. É ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se. Nessa luta ética pela liberdade e pela autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É

ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real.

A educação é um fenômeno complexo e concreto que se materializa por meio de relações heterogêneas entre diversos/as sujeitos/as situados/as em múltiplos contextos, em uma dinâmica multifacetada de experiências, que se desenrolam na *práxis* social. Nesta dinâmica, o/a professor/a, ao contribuir para as modificações entre os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo, modifica a si mesmo, num *continuum* de resignificação do ensino e de si mesmo/a como participante ativo neste processo teórico-prático. E, nesse sentido, a educação se configura como um processo de pesquisa que parte de um contexto real: a escola.

A escola – e não apenas a sala de aula – é, portanto, o ponto de partida e de chegada a partir de onde e para onde se deve direcionar a ação pedagógica. Além disso,

a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas. [...] A sala de aula é o território onde a relação pedagógica mestre-educador-aluno-educando encontra seu lugar, adquire ou perde seus significados, seja de realização ou mal-estar (Arroyo, 2011, p. 13).

Por isso, a escola deve ser o *lócus* - e a *práxis* - deve ser o objeto da investigação, exigindo do/a professor/a um olhar investigativo e questionador e uma postura propositiva. Portanto, os programas, projetos e ações suplementares de formação inicial docente devem se constituir como espaços de pesquisa que consideram a prática como ato teórico, superando a concepção tecnicista, burocrático-reducionista do trabalho docente e promovendo um ensino reflexivo, criativo, propositivo nas escolas de educação básica, sustentado na epistemologia da *práxis*.

Isto posto, a partir da contextualização do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Política Nacional de Formação de Professores, a subseção, a seguir, reporta-se à experiência de residência pedagógica implementada pelo curso de pedagogia da Ufopa, a partir do ano de 2022, enquanto proposição de contributo à formação docente com vistas à educação para a sustentabilidade.

5.2 A residência pedagógica do curso de pedagogia da Ufopa: uma proposta de formação docente com educação para a sustentabilidade

A Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) aderiu ao Programa Residência Pedagógica (PRP) a partir do Edital nº 01/2020 (Brasil, 2020a). Ainda no contexto de

pandemia³⁸ de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, as atividades do Programa foram iniciadas, por meio remoto, considerando as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2020b, Parecer CNE/CP nº 05/2020).

Seguindo as normatizações da Capes (Brasil, 2019b), o projeto institucional de residência pedagógica da Ufopa (Edição 2020-2022), regido pelo Edital nº 001/2020 - PRP/Capes/Ufopa (Ufopa, 2020a) - teve vigência de 18 meses, com carga horária total de 414 horas de atividades. Esta carga horária foi diluída em três módulos, com duração de seis meses e carga horária de 138 horas para cada módulo (Ufopa, 2020a).

Também em consonância com normatizações superiores, cada um desses módulos devia contemplar: 86 horas de preparação da equipe, estudo sobre os conteúdos da área e metodologias de ensino; familiarização com a atividade docente através da ambientação na escola e da observação semiestruturada em sala de aula; elaboração de relatório do/a residente juntamente com o/a preceptor/a e o/a docente orientador/a; avaliação da experiência, entre outras atividades; 12 horas de elaboração de planos de aula; 40 horas de regência com acompanhamento do/a preceptor/a (Brasil, 2019b), além de outras atividades propostas pela própria instituição formadora. Mensalmente, cada participante deveria efetivar o mínimo de 23 horas de trabalho pedagógico diretamente vinculado à residência.

Ao Edital nº 01/2020 (Brasil, 2020a), a Ufopa submeteu projeto institucional de Residência Pedagógica constituído por 05 subprojetos. No entanto, devido à restrição orçamentária característica da política de cortes no financiamento da educação nacional, que se baseia na “[...] redução de custos, conforme o princípio do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (investimento)” (Saviani, 2011, p. 7), com a redução no quantitativo de bolsas, tanto para residentes, quanto para preceptores/as e docentes orientadores/as, na edição 2020-2022, foram desenvolvidos apenas 03 subprojetos, vinculados aos cursos de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa - (03 núcleos); Licenciatura em Matemática e Física (01 núcleo interdisciplinar). Além destes, o subprojeto da Licenciatura em Pedagogia contemplou 03 núcleos voltados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que 02 destes núcleos desenvolveram suas atividades voltadas à educação especial e inclusiva de jovens e adultos. O terceiro núcleo foi implantado em uma escola cívico-militar no município de Santarém-Pará.

³⁸ A pandemia de Covid 19 foi um fenômeno global que teve início no final do ano de 2019, caracterizado pela rápida disseminação e alta taxa de contágio da doença que afetou todos os continentes, resultando em um impacto significativo na saúde pública, na economia e na sociedade como um todo. A pandemia teve e continua tendo impacto em várias esferas da vida, por isso destaca-se a importância da preparação, resiliência e colaboração global diante de ameaças à saúde pública.

Conforme os Editais nº 001 e 002/2020 – PRP/Capes/Ufopa (UFOPA, 2020c; 2020d), foram abertas 09 vagas para preceptores/as, das quais 03 vagas destinavam-se ao curso de Pedagogia, e 90 vagas para residentes, das quais 30 destinavam-se ao curso de Pedagogia, sendo 24 vagas para bolsistas e 06 para estudantes voluntários/as. As vagas destinadas ao curso foram totalmente preenchidas.

O subprojeto de residência pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia do Iced/Ufopa apresentou, entre os seus objetivos:

Favorecer a inserção dos estudantes-residentes no cotidiano escolar da rede pública de educação, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando-lhes oportunidades de criação e de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; Mobilizar professores da EJA como co-formadores dos futuros pedagogos, de modo a torná-los protagonistas nos processos de formação inicial, aprimorando a qualidade desta formação, por meio da articulação entre teoria e prática; Ampliar as competências dos residentes e preceptores para a elaboração de relatórios e pareceres técnico-pedagógicos, bem como a habilidade de diagnosticar demandas educacionais e propor soluções inovadoras para a área (Ufopa/Pedagogia, 2020b – subprojeto de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia).

Para a consecução destes objetivos, entre as atividades formativas, destacam-se: realização de oficinas sobre tecnologias educacionais em educação, em parceria com o curso de licenciatura em Informática Educacional; oficina sobre elaboração de planos educacionais com abordagem interdisciplinar e inclusiva; palestra sobre interdisciplinaridade e alternativas didático-pedagógicas para os contextos atuais de ensino-aprendizagem, entre outros.

Além disso, a RP/Ufopa promoveu o I Seminário do Programa Residência Pedagógica da Universidade, em 2022, com o objetivo de divulgar e socializar os relatos de experiências das/os residentes que participaram das atividades desenvolvidas no primeiro módulo do programa (novembro/2020 - maio/2021). O curso de Pedagogia participou apresentando e publicando trabalhos nos Anais do evento (resumos expandidos), na modalidade “relato de experiência”. São eles: “Os impactos da evasão na modalidade EJA nas escolas do Brasil: um estudo bibliográfico” (Silva, *et al.*, 2021)³⁹; “Experiências vivenciadas pelos residentes do Núcleo 2 na modalidade EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ezeriel Mônico De Matos” (Santana, *et al.*, 2021)⁴⁰; e “A Educação de Jovens e Adultos aliada

39 Disponível em: www.even3.com.br/anais/rpufopa2021/410497-os-impactos-da-evasao-na-modalidade-eja-nas-escolas-do-brasil-um-estudo-bibliografico. Acesso em janeiro/2022.

40 Disponível em: www.even3.com.br/anais/rpufopa2021/410686-experiencias-vivenciadas-pelos-residentes-do-nucleo-2-na-modalidade-eja-da-escola-estadual-de-ensino-fundamental. Acesso em janeiro/2022.

à educação inclusiva: políticas públicas ao longo da história” (Rocha, *et al.*)⁴¹.

As produções acadêmico-científicas foram protagonizadas pelos/as sujeitos/as da RP/Pedagogia/Ufopa (residentes, preceptoras e docentes orientadores/as), como experiência de valorização e fortalecimento do trabalho colaborativo.

Em 2022, por meio dos Editais nº 001/2022 e 002/2022 - PRP/Capes/Ufopa, a Universidade tornou pública a seleção de residentes e preceptores/as, com a disponibilização de 45 e 09 vagas para bolsistas, respectivamente, para a Edição 2022-2024 do Programa Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Ufopa – *Campus* de Santarém.

Os/as 45 residentes e 09 preceptores/as foram organizados/as em 09 núcleos, distribuídos em 05 escolas-campo, sob a orientação de 04 docentes orientadores/as⁴² vinculados/as ao curso de Pedagogia, conforme o Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Organização da RP/Pedagogia Ufopa (Edição 2022-2024)

Rede	Escola-Campo	Núcleo	Nº residentes	Nº preceptores	Docente orientador
Municipal	Frei Fabiano	01	05	01	A
Municipal	Frei Fabiano	02	05	01	A
Municipal	Frei Fabiano	03	05	01	A
Municipal	Rosineide Fonseca	04	05	01	B e C
Estadual	Ezeriel Mônico de Matos	05	05	01	B e C
Estadual	Ezeriel Mônico de Matos	06	05	01	B e C
Municipal	Rotary	07	05	01	D
Municipal	Rotary	08	05	01	D
Municipal	Fernado Guilhon	09	05	01	D

Fonte: Elaboração própria (2023), com informações do Curso de Pedagogia (2022).

Nesta edição, o subprojeto do curso de Pedagogia apresentou como objetivos:

Favorecer a inserção dos residentes no cotidiano escolar da rede pública de educação, com base nos aportes teóricos e processuais das ciências da natureza, proporcionando-lhes oportunidades de criação e de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar;
Mobilizar preceptores como co-formadores dos futuros pedagogos, aprimorando a qualidade desta formação, por meio da articulação entre teoria e prática;
Promover formação continuada de docentes da educação básica, através de ações que estimulem a inovação e a criatividade pedagógica, a profissionalização contínua, a ética e o compromisso profissional, a partir de sua imersão na universidade;
Incentivar a atuação dos preceptores como multiplicadores de conhecimentos em seus *lôcus* profissionais.

41 Disponível em: www.even3.com.br/anais/rpufopa2021/413166-a-educacao-de-jovens-e-adultos-aliada-a-educacao-inclusiva-politicas-publicas-ao-longo-da-historia. Acesso em janeiro/2022.

42 A docente orientadora C desenvolveu suas atividades como voluntária. Trata-se da pesquisadora responsável por este estudo.

Ampliar as competências dos residentes e preceptores para a elaboração de relatórios e pareceres técnico-pedagógicos, bem como a habilidade de diagnosticar demandas educacionais e propor soluções inovadoras para a área;
 Fomentar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) como estratégia para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.
 Desenvolver e aprimorar técnicas, metodologias e instrumentos de ensino e avaliação da aprendizagem em Ciências da Natureza [...] com vistas a EpS;
 Desenvolver estudos e atividades voltadas à compreensão teórica e promoção da alfabetização, na perspectiva do letramento.
 Promover a integração entre as atividades de residência pedagógica e o estágio supervisionado, em consonâncias com a proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Pedagogia.
 Disponibilizar os resultados e produtos na plataforma virtual pertinente ao Projeto Institucional de Residência Pedagógica (Ufopa/Pedagogia, Subprojeto RP/Pedagogia/Ufopa, 2022, p. 1, grifo nosso).

Em sua concepção, este subprojeto congrua com as diretrizes internacionais, nacionais e institucionais referentes ao compromisso com o desenvolvimento sustentável, bem como com a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufopa, ancorada na abordagem sócio-construtivista.

Assim, apesar das acentuadas marcas pragmatistas, tecnicistas, funcionalistas e instrumentais presentes na gênese do Programa Residência Pedagógica, o estudo empírico do desenvolvimento da residência pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (RP/Pedagogia/Ufopa) revelou a presença, ainda que tímida, de abordagens teóricas mais críticas, emancipadoras e socialmente responsáveis, compatíveis com a educação para a sustentabilidade.

O texto do subprojeto afirmou que:

Alinha-se aos pressupostos da Educação para a Sustentabilidade (EpS), e tem como referência os eixos articuladores do ensino, concebidos pela BNCC, que consideram a pesquisa como princípio pedagógico, direcionadora do estudante da educação básica, mas também dos preceptores e residentes, a uma atitude de curiosidade e de crítica, por meio da qual ele realiza a diagnose e é instigado a buscar respostas às problemáticas apresentadas pela realidade educacional; e o trabalho como princípio educativo, espaço de formação do sujeito, um processo que permeia toda individualidade do ser e constitui sua especificidade (Ufopa/Pedagogia, Subprojeto RP/Pedagogia/Ufopa, 2022, p. 2, grifo nosso).

A pesquisa como princípio pedagógico enfatiza o papel ativo e investigativo dos/as partícipes na construção do conhecimento, entendendo a pesquisa como um processo sistemático de busca, análise e interpretação de informações relevantes para a compreensão e intervenção no processo educativo.

Tratando sobre a formação de professores/as e tendo os processos de pesquisa como elemento fundante do trabalho docente, Ghedin e Almeida (2018) defendem que, para a construção e fortalecimento da ciência em educação, é necessário que os profissionais formados

por esta atuem, no campo da prática, com os seus instrumentais, abandonando os referenciais do senso comum. Para os autores, se as escolas e estes/as docentes, na sua prática pedagógica, continuam agindo do mesmo modo que antes de sua formação, de pouco vale esforço para formar professores/as em nível superior.

Na mesma direção, Demo (1997) argumenta que o aspecto que diferencia a educação escolar de outros tipos e espaços educativos é, principalmente, o processo contínuo de se construir e reconstruir através da pesquisa.

Por instigar a curiosidade, a autonomia intelectual e o pensamento crítico, Severino (2009), aponta que, entre as potencialidades da pesquisa para a educação, estão a promoção da aprendizagem significativa, do pensamento reflexivo e da participação ativa dos/as alunos/as na construção do conhecimento. Para o autor:

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa para ser mediadora da educação. O aluno só consegue aprender significativamente, se sua aprendizagem se der como construção do conhecimento. Professores e alunos precisam manter-se envolvidos com a pesquisa, por dois motivos: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento; segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos (Severino, 2009, p. 121).

Esta abordagem propõe suplantar as perspectivas tecnicistas de mera transmissão e reprodução de conhecimentos, envolvendo os/as sujeitos/as ativamente na descoberta e construção do saber, incentivando-os a explorar, experimentar, levantar hipóteses, realizar investigações e a buscar respostas para suas próprias perguntas e desafios suscitados no ambiente educacional real.

A abordagem também promove a interdisciplinaridade, envolvendo a integração de diferentes áreas de conhecimentos na investigação de problemas complexos. Os/as sujeitos/as são encorajados a conectar conceitos e habilidades de diversos componentes curriculares, numa compreensão mais abrangente e contextualizada do mundo, a partir da localidade.

Desta forma, a pesquisa como princípio pedagógico pode contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs críticos/as, capazes de lidar com a complexidade e as incertezas do mundo contemporâneo, fortalecendo a capacidade de buscar informações, analisar diferentes perspectivas, resolver problemas e tomar decisões fundamentadas com vistas à sustentabilidade.

Igualmente, o trabalho como princípio educativo, com características ontológicas e históricas, enfatiza a importância da atividade prática e do protagonismo dos/as sujeitos/as na construção do conhecimento, concebendo o trabalho como um processo pelo qual os indivíduos

interagem de forma transformadora com a realidade, mediados pelas relações sociais e pelas condições materiais de existência, tendo em vista que

Na relação dos seres humanos para produzirem os meios de vida pelo trabalho, não significa apenas que, ao transformar a natureza, transformamos a nós mesmos, mas também que a atividade prática é o ponto de partida do conhecimento, da cultura e da conscientização (Frigotto; Civatta; Ramos, 2005, p. 2).

Para Frigotto, Civatta e Ramos (2005), o trabalho como princípio educativo está intrinsecamente ligado à essência humana, uma vez que somos seres naturais que dependem da natureza para o sustento e manutenção da vida, através da ação do trabalho, havendo uma condição de dependência em relação a este, essencial para a manutenção e sustentabilidade da vida humana. Assim, o trabalho como princípio educativo não se limita apenas à aquisição de habilidades técnicas ou conhecimentos específicos, mas também envolve uma compreensão mais profunda da relação entre os seres humanos, a natureza e a produção de valores humanos:

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo” (Frigotto; Civatta; Ramos, 2005, p. 1).

De acordo com Saviani (1994, p. 13), “[...] o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação sistema de ensino”.

Destarte, o subprojeto de residência pedagógica do curso de pedagogia da Ufopa ratificou o reconhecimento de que a educação não pode ser dissociada das práticas sociais e das relações de produção que permeiam a vida em sociedade, se propondo a possibilitar o desenvolvimento multidimensional dos/as sujeitos/as pela compreensão crítica do mundo e das especificidades do seu contexto de inserção sócio-profissional, a fim de transformá-lo, de acordo com suas necessidades e aspirações, em busca da sustentabilidade planetária.

Para Kuenzer (1989, p. 23), a educação precisa possibilitar ao/à sujeito/a “[...] participar ativamente do processo político e do sistema produtivo, enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção de mundo e sua consciência”. Segundo a autora,

Já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas; pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito

político e produtivo, que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais (Kuenzer, 1989, p. 23-24).

Portanto, a educação é enfatizada não apenas como preparação para o trabalho, mas como um processo que visa à formação integral dos/as sujeitos/as para as interrelações humanas e com o ambiente de forma autônoma, criativa e solidária. Tal qual na perspectiva da pesquisa como princípio pedagógico, prospecta-se a suplantação da acumulação e reprodução de conhecimentos teóricos e valoriza-se o envolvimento dos/as partícipes nas atividades práticas que os desafiam a analisar criticamente as contradições e desigualdades presentes na sociedade, buscando alternativas e transformações para construir uma realidade mais justa, equitativa, mais humanizada, igualitária e solidária, ou seja, sustentável.

Com estes referenciais, o subprojeto de residência pedagógica do curso de Pedagogia/Ufopa estabeleceu como eixos norteadores da formação de professores/as a alfabetização e letramento; o ensino de ciências da natureza; e a educação para a sustentabilidade, explicitando a pretensão de desenvolver experiências inovadoras e interdisciplinares para promover a conscientização e ações voltadas para este paradigma, com a finalidade de propiciar práticas pedagógicas contributivas para a consciência ambiental, a responsabilidade socioeconômica e a equidade entre indivíduos e grupos populacionais.

A proposta de trabalho contida no subprojeto pretendeu

[...] que o Programa Residência Pedagógica se constitua como espaço formativo interdisciplinar, tendo como referência as problemáticas educacionais, especialmente as que se referem aos processos de alfabetização e letramento, a partir de temas que se relacionam mais diretamente com o ensino de Ciências, porém, explorando suas interfaces interdisciplinares, de modo a possibilitar que tanto os residentes, quanto os preceptores e estudantes da educação básica, tenham um novo olhar sobre o mundo que os cerca, como também façam escolhas e intervenções conscientes e pautadas nos princípios da sustentabilidade e do bem comum (Ufopa/Pedagogia, Subprojeto RP/Pedagogia/Ufopa, 2022, p. 3, grifo nosso).

Assim, considera-se que o subprojeto RP/Pedagogia/Ufopa alinhou-se à Meta 4.7 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015) e destacou o potencial da educação para a sustentabilidade como paradigma para garantir a educação de qualidade inclusiva e equitativa, constituindo uma possibilidade de compreensão mais profunda dos conceitos científicos relacionados ao tema por aqueles/as que o integraram.

De acordo com Sacristán (2000, p. 16), “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. Por isso, tendo realizado a análise do currículo formal do curso de

Licenciatura em Pedagogia da Ufopa e, tendo tratado sobre a residência pedagógica deste curso como uma proposta voltada a formar profissionais em alinhamento com a educação para a sustentabilidade, segue-se com a análise crítico-descritiva quanto às atividades desenvolvidas no Núcleo 4 de RP/Pedagogia da Ufopa, buscando identificar, nas vivências, a relação com os princípios da EpS.

5.3 A EpS na formação de pedagogos/as: O caso do núcleo 4 de RP/Pedagogia/Ufopa

Esta subseção aborda a delimitação do caso em destaque, qual seja, a experiência de residência pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, a fim de corroborar para a sustentação da Tese defendida quanto à Educação para Sustentabilidade estar imbricada no currículo do curso de Pedagogia, embora o seu Projeto pedagógico não o reporte explicitamente.

Para tanto, a partir do estudo documental, inicialmente, apresenta-se e analisa-se as atividades desenvolvidas no Núcleo 4 da Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa (RP/Pedagogia/Ufopa), ao qual a pesquisadora se vinculou como docente orientadora voluntária. Frente a isto, a pesquisa ganha um corte etnográfico, ou seja, oportunizando vivenciá-la “com” e não “sobre” os/as sujeitos/as dessa experiência (Clifford, 2002).

Dentre as escolas-campo da Edição 2022-2024 da RP/Pedagogia, esteve a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Professora Rosineide Fonseca Vieira, localizada na zona urbana periférica do Município de Santarém - Pará.

A Escola Professora Rosineide Fonseca Vieira foi fundada em 17 de março de 1986, e está situada na Rua José do Patrocínio S/N, Bairro: Diamantino, no Município de Santarém Estado do Pará. Atendendo estudantes de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a escola está registrada junto ao Ministério da Educação sob o código Inep 15013650. Sua estrutura física comporta o total de 08 salas de aula, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 sala multifuncional 01 cozinha, 01 refeitório, 09 banheiros, 01 depósito e 01 quadra coberta.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) tem vigência para o interstício de 2021 a 2024 e registra que a escola tem como visão institucional “Ser reconhecida como uma escola de referência pela excelência do ensino que desenvolve no município de Santarém” e como Missão: “Oferecer um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do educando na escola proporcionando uma aprendizagem significativa que possa contribuir na formação de cidadãos críticos para agir na sociedade” (PPP/Escola Rosineide Fonseca – 2021-2024, 2021,

p. 8). Além disso, o Projeto registra que a instituição tem como objetivo geral:

Garantir a formação integral do educando, procurando desenvolver as competências básicas, capazes de produzir e compartilhar conhecimento, transformando-os em aprendizagens significativas que vivencie valores morais e éticos e seja capaz de agir para transformar sua realidade” (PPP/Escola Rosineide Fonseca – 2021-2024, 2021, p. 8).

Consta, ainda, neste documento, que a proposta pedagógica foi elaborada de forma coletiva, atendendo às diretrizes da educação nacional, fundamentada na tendência Pedagógica Progressista Crítico-Social dos Conteúdos “[...] por acreditar que a escola é instrumento de mudança social e que através da difusão dos conteúdos e dos conhecimentos que são trabalhados no âmbito escolar pode contribuir de forma significativa para a vida dos alunos” (PPP/Escola Rosineide Fonseca – 2021-2024, 2021, p. 12-13).

Isto posto, a escola expressa como pressupostos éticos: Ética da identidade; Estética da sensibilidade; Transparência; Excelência; Responsabilidade; e Política da igualdade. Destaca-se o “princípio da igualdade entre todos”, segundo o qual a escola afirma que procura trabalhar

[...] contra todas as formas de preconceito e discriminação envolvendo religião, raça, sexo, aparência física ou condição econômica. Através da Feira do Conhecimento realizada anualmente, abordamos temas relevantes: Saúde, Meio Ambiente, Cultura e Diversidade, buscando sempre a formação do caráter e a preparação social do indivíduo (PPP/Escola Rosineide Fonseca – 2021-2024, 2021, p. 15).

Ademais, conforme a sua proposta pedagógica,

a Escola acredita na concepção filosófica de educação que prima pela valorização do diálogo, o relacionamento intra e interpessoal, a valorização dos saberes da realidade, o respeito à diversidade, o desenvolvimento e formação global dos alunos [...] A relação com o meio está sempre mediada pelo outro. Nesta relação o indivíduo torna-se produto e produtor de sua cultura, e nesse processo internaliza valores e conteúdos sociais culturalmente compartilhados, contribuindo com isso para a formação de sua personalidade e para a construção de conhecimentos.
[...] A escola espaço de integração social responsável em conduzir o aluno para desenvolver suas competências e habilidades tornando-os sujeitos críticos, criativos, conscientes de seus direitos e deveres (PPP/Escola Rosineide Fonseca – 2021-2024, 2021, p.16).

A análise da proposta pedagógica da escola permitiu relacionar seus pressupostos com as dimensões da educação para a sustentabilidade identificadas no projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia da Ufopa (Ufopa/Iced/PPC/Pedagogia, 2015), uma vez que a instituição de educação básica manifesta a preocupação em oferecer ensino de qualidade, enfatizando a importância da formação integral e a vivência de valores morais e éticos que capacitem os/as alunos/as a agir para transformar sua realidade.

Além disso, a elaboração coletiva da proposta pedagógica da escola demonstra a valorização da participação dos diferentes sujeitos/as sociais, do trabalho colaborativo, do diálogo, do relacionamento interpessoal, o respeito à diversidade e a formação integral de estudantes, tornando-os críticos, criativos e conscientes de seus direitos e deveres, em consonância com o entendimento de que

formar o educador, em síntese, e, a meu ver, não deverá ser uma imposição autoritária e sim um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo (Luckesi, 2014, p. 29).

Essa abordagem está implicitamente relacionada à educação para a sustentabilidade por promover o desenvolvimento socioemocional e valores éticos, incluindo a conscientização das pessoas sobre sua responsabilidade em relação ao meio ambiente e à sociedade.

Nesta escola-campo, funcionou o núcleo 4 de RP/Pedagogia/Ufopa, constituído por 01 preceptora, 05 residentes e 02 docentes orientadoras, sendo uma delas a pesquisadora, que atuou como voluntária. No 2º semestre letivo de 2022, quando do início das atividades do núcleo, as residentes cursavam os 6º e 7º semestres acadêmicos do curso de licenciatura em pedagogia.

No ano de 2022, as atividades de residência pedagógica do curso de Pedagogia da Ufopa a serem realizadas no núcleo 04 (N4) de RP/Pedagogia/Ufopa (para o Módulo 01), foram organizadas em um Plano de Trabalho (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Plano de Trabalho do Núcleo 04 para o módulo 01, Ufopa, 2023a, p. 1-7), que foi desenvolvido no período de novembro de 2022 a abril de 2023. Para este primeiro módulo, foram projetadas 147 horas de trabalho pedagógico, superando em 09 horas o mínimo determinado pela Capes (Brasil, 2022c). Seguindo as diretrizes nacionais, o plano estabeleceu o mínimo de 23 horas a serem efetivadas por cada integrante do Núcleo.

As atividades foram distribuídas em 07 eixos de ações, quais sejam: 1 - Planejamento das ações do núcleo para o módulo 01; 2 - Ambientação de residentes na Escola-campo; 3 - Estudos sobre os conteúdos da área: oficinas, seminários, reuniões formativas, etc; 4 - Observação da sala de aula; 5 - Elaboração de planos de aulas; 6 - Regência com acompanhamento da preceptora; e 7 - Avaliação do módulo desenvolvido.

Conforme o relato documental elaborado pela preceptora do núcleo 04 sobre as atividades do módulo 01 (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 01, 2023b, p. 1-5), as atividades do Programa de Residência Pedagógica, nesta escola-campo, iniciaram no mês de novembro de 2022. Entre as atividades relatadas neste

documento, destacam-se (RP/Pedagogia/Ufopa – 2022-2024, Relato da preceptora sobre o módulo 01, Ufopa, 2023b, p. 1-4):

- Reuniões para apresentação, alinhamento, acompanhamento e orientação às atividades, tanto entre a preceptora do N4 e outros preceptores, com a participação da docente orientadora, como com as integrantes do núcleo 04. O relatório registra a oitiva pela docente orientadora quanto às expectativas da equipe do núcleo, as dúvidas e as possíveis dificuldades já vislumbradas, seguida da explicação detalhada sobre a realização das ações no núcleo;

- Inserção das residentes na escola-campo que, devido ao recesso escolar após o encerramento do ano letivo de 2022, ocorreu a partir de janeiro de 2023, com a oficialização do Programa de Residência na Escola Professora Rosineide Fonseca. O relatório registra o acolhimento da equipe gestora às residentes e a apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola;

- Atividades formativas: “Formação sobre Tecnologias Digitais e Comunicacionais em Educação e BNCC”, visando a dar maior dinamismo, oferecer recursos atrativos e aprendizagem significativa aos alunos através das ferramentas tecnológicas, como: Google Forms, Canva, Google Drive, Youtube, Whatsapp, etc.; “Roda de conversa sobre o Ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental e da BNCC”; “Roda de Conversa: Educação Especial e Inclusiva”; reuniões de estudos sobre educação para a sustentabilidade, apoiados em teóricos da área;

- Observação sistemática da sala de aula pelas residentes, a partir de critérios definidos coletivamente, dentre os quais: planejamento, execução da aula, relação professor-aluno, interação dos/as alunos/as nas atividades desenvolvidas, além dos aspectos de gestão, coordenação pedagógica, espaço escolar, enfim, todo o processo de condução pedagógica e administrativa da escola, tendo em vista a relação orgânica entre a sala de aula, a unidade escolar e o sistema de ensino;

- Elaboração dos planos de aula pelas residentes sob o acompanhamento e orientação da preceptora, com foco nos objetivos educacionais, nas análises dos conteúdos, dos componentes curriculares a serem ministrados, seleção de recursos e metodologias adequadas para turma, organização de materiais, até o processo final da elaboração dos planos de aula;

- Regência de classe para a experimentação da docência pelas residentes, colocando em prática seus conhecimentos acadêmicos, exercitando a criatividade e o espírito de liderança, a gestão dos desafios e de outras situações que acontecem no âmbito da sala de aula;

- Avaliação do módulo 01, sendo que no primeiro momento, a avaliação ocorreu entre a preceptora e residentes e, no segundo momento, incluiu a docente orientadora voluntária

e demais integrantes do núcleo.

De acordo com o registro escrito da avaliação (Ufopa/RP/Pedagogia– 2022-2024, Avaliação sobre o módulo 01, Ufopa, 2023c, p. 1-2), as fragilidades e ameaças no desenvolvimento das atividades desse módulo envolveram: a não execução das atividades do núcleo dentro dos prazos estabelecidos e a infrequência de algumas residentes nas reuniões e nas demais atividades. Além disso, foi constatada, por esta avaliação, a necessidade de fortalecer a comunicação entre as integrantes do núcleo, de capacitação para a preceptora e residentes com maior foco nas atividades a serem desenvolvidas no núcleo; de enriquecimento através de exemplos práticos sobre como realizar a conexão dos conteúdos disciplinares com a temática educação para sustentabilidade, para ser aplicada durante a regência de classe.

As integrantes do núcleo 04 identificaram, ainda, entre os fatores que prejudicaram o bom desenvolvimento das atividades no módulo 01: falta de maior proatividade, de maior disponibilidade de tempo e de maior entrosamento da equipe no planejamento das atividades; pouco tempo das residentes para cumprir com a jornada da regência de classe na escola-núcleo, em função de outras demandas da graduação; ausência de metodologias generalizadas no desenvolvimento das atividades de todos núcleos do curso de pedagogia, para evitar comparações na execução das atividades planejadas.

Por outro lado, a avaliação realizada pelas integrantes do núcleo identificou que, entre os fatores que podem potencializar o desenvolvimento das atividades, estão: acolhimento da equipe da escola-campo com as residentes; reuniões frequentes para planejamento e estudos de textos; interesse das residentes em contribuir com as atividades pedagógicas da escola; a sensibilidade de compreender as sugestões dadas pelas docentes orientadoras.

Também foi enfatizada a necessidade de realização de oficinas de planejamento das aulas para subsidiar a regência de classe; de iniciar a regência de classe desde o início do módulo para dar tempo para cumprir com a carga horária obrigatória e a necessidade de realizar os trabalhos do núcleo de forma coesa. Além disso, a avaliação destacou a necessidade de, sempre que possível, trabalhar a temática educação para sustentabilidade com exemplos práticos.

Quanto à EpS, a avaliação realizada revelou a possibilidade de proporcionar às residentes e à preceptora uma compreensão, embora ainda não suficiente, mais concreta e aplicável dos conceitos relacionados à sustentabilidade, a partir das reuniões de estudos sobre o tema e da análise das vivências na escola-campo, permitindo a visualização de como esses princípios podem ser integrados de forma efetiva no contexto escolar. A utilização de exemplos práticos pode auxiliar no desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino que promovam

a conexão dos conteúdos disciplinares com a temática da sustentabilidade, tornando a aprendizagem mais significativa e contextualizada. Entende-se que isto traz a possibilidade de compreensão sobre como aplicar efetivamente esses conceitos, promovendo uma educação mais alinhada com os princípios deste paradigma educacional.

Conforme o relatório do módulo 01 elaborado pela preceptora, o exercício avaliativo proporcionou a reflexão sobre a atuação do grupo para que assumissem o compromisso de ajustar as fragilidades e efetuar um trabalho mais eficaz (Ufopa/Pedagogia – 2022-2024, Relato da preceptora sobre o módulo 01, 2023c, p. 5).

Igualmente, para o módulo 02, as atividades foram organizadas em um Plano de Trabalho (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Plano de Trabalho do Núcleo 04 para o módulo 02, UFOPA, 2023d, p. 1-6), que foi desenvolvido no período de maio a outubro de 2023. Para este módulo, foram projetadas 159 horas de trabalho pedagógico. Seguindo as diretrizes nacionais, o plano estabeleceu o mínimo de 23 horas a serem efetivadas por cada integrante do Núcleo.

As atividades foram distribuídas em 06 eixos de ações, quais sejam: 1 - Planejamento das ações do núcleo para o módulo 01; 2 - Estudos sobre os conteúdos da área: oficinas, seminários, reuniões formativas, etc.; 3 - Observação da sala de aula; 4 - Elaboração de planos de aulas; 5 - Regência com acompanhamento da preceptora; e 6 - Avaliação do módulo desenvolvido.

O relato elaborado pela preceptora sobre as atividades do módulo 02 (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 02, 2023e, p. 1-3), destaca que:

[...] as reuniões de estudos tiveram sua carga horária comprometida pelo fato de as residentes não poderem participarem assiduamente destas, em decorrência das demandas da Universidade como: estágio, elaboração de trabalho de conclusão de curso e outras particularidades que corroboraram para que as reuniões acontecessem com menor frequência (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 02, 2023e, p. 1-2).

Em relação à participação das integrantes do núcleo em culminâncias, reuniões e eventos da escola-campo, o documento registrou que “a equipe participou somente da organização da festa junina e do desfile da semana da pátria, pois alguns eventos que haviam sido planejados para acontecerem no segundo semestre foram cancelados em função da reforma da escola” (idem, p. 2).

Também merece destaque a informação presente no relatório de que a Regência das residentes com acompanhamento da preceptora

[...] não foi efetuada na sua totalidade, pois não foi possível cumprir presencialmente e totalmente com as 40 horas de regência de classe, em decorrência da reforma da escola que teve início no mês de agosto de 2023 e que causou muitos transtornos para toda a comunidade escolar. Em função dessa obra, os alunos passaram a ter tempo reduzido de aula durante dois meses, e posteriormente as aulas presenciais foram suspensas, tornando-se remotas até o final do ano letivo de 2023.

Estes destaques também foram apresentados na avaliação do módulo 02, realizada pelas integrantes do núcleo. Como fatores que prejudicaram o bom desenvolvimento das atividades do núcleo no módulo 02, constam no documento: a) Falta de maior proatividade das integrantes do núcleo; b) A falta de disponibilidade de tempo das residentes para participarem de todas as reuniões do núcleo; c) O cumprimento na íntegra das aulas de regência de classe. (Ufopa/RP/Pedagogia– 2022-2024, Avaliação sobre o módulo 02, Ufopa, 2023f, p. 1-2).

Em contrapartida, a avaliação indicou a união das integrantes na elaboração dos trabalhos científicos para publicação; a publicação de trabalhos das residentes em eventos internacionais e regionais, além da participação do núcleo no Grupo de Formação Reflexiva (GFR), constituinte desta pesquisa de doutorado, como aspectos que potencializam o desenvolvimento das atividades do Núcleo (idem, p. 2).

Os dados documentais reforçam as análises sobre a importância da relação dialógica entre secretarias de educação, escolas de educação básica e universidades para a melhor integração e realização das atividades da residência pedagógica, mitigando grandes e pequenas dificuldades, como a harmonização dos calendários das universidades com os das escolas e secretarias de educação, além das condições objetivas de trabalho para a preceptoría e residência.

Confirma-se, também, as dificuldades dos/as residentes em conciliar as atividades curriculares com as atividades do Programa. A discrepância entre os calendários das universidades e das escolas-campo gera conflitos de horários, dificultando a participação plena dos/as residentes em todas as atividades necessárias, exigindo adaptação, flexibilidade e gestão de tempo, que nem sempre é viável.

Dever ser considerado, também, que a sobrecarga de atividades pode comprometer o êxito no alcance dos objetivos formativos, pois a dedicação limitada às tarefas pode resultar em um desenvolvimento superficial.

O módulo 03 foi desenvolvido no período de novembro de 2023 a maio de 2024, com projeção de 159 horas de trabalho pedagógico. Tal qual o módulo anterior, o Plano de Trabalho do módulo 03 previu os mesmos 06 eixos de ações (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Plano de Trabalho do Núcleo 04 para o módulo 03, Ufopa, 2024a, p. 1-6): 1 -

Planejamento das ações do núcleo para o módulo 01; 2 - Estudos sobre os conteúdos da área: oficinas, seminários, reuniões formativas, etc.; 3 - Observação da sala de aula; 4 - Elaboração de planos de aulas; 5 - Regência com acompanhamento da preceptora; e 6 - Avaliação do módulo desenvolvido.

Seguindo as diretrizes nacionais, foram projetadas 149 horas de trabalho pedagógico, com o estabelecimento do mínimo de 23 horas a serem efetivadas por cada integrante do Núcleo.

De acordo com o relatório elaborado pela preceptora sobre as atividades do módulo 03 (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 03, 2024b, p. 1-5),

[...] na **ação 2: Estudos sobre os conteúdos da área: oficinas, seminários, reuniões formativas, etc.**, Foi realizado estudo dos seguintes textos: **Pedagogia da sustentabilidade: práticas educativas para a formação do sujeito** (Rodrigo Diaz, Ruan Carlos Cruz); **Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade: Evolução Epistemológica na necessária diferenciação entre conceitos** (Maria Cláudia e Charles Alexandre); **Sustentabilidade e bem viver** (Gadotti) e **Sustentabilidade e modelo econômico** (Gadotti) com a finalidade de ampliar os conhecimentos sobre o eixo proposto pelo Programa de Residência e dar maior embasamento teórico para a produção dos relatórios das residentes (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 03, 2024b, p. 2, grifo da autora).

O relatório destaca as atividades realizadas pelas residentes, abordando o Dia dos Povos Indígenas e a oficina de Língua Brasileira de Sinais (Libras), em alusão ao Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) e ao Dia Nacional da Libras (24 de abril), respectivamente. Estas atividades se associam à educação para a sustentabilidade e, conforme o relatório, enfatizou-se os desafios enfrentados pelos povos originários, a valorização de sua cultura e o papel crucial dos indígenas na preservação ambiental, com destaque para os povos indígenas locais, bem como a necessidade de garantir os direitos das pessoas surdas e a conscientização sobre a diversidade linguística e cultural.

Foi registrado no documento que

O Programa de Residência Pedagógica também proporcionou um novo olhar para o entendimento do eixo da Educação para sustentabilidade, haja vista que pudemos compreender que essa temática perpassa por todas as áreas do conhecimento e, que é possível trabalhar diferentes componentes curriculares dando ênfase também a educação para sustentabilidade e alfabetização e letramento (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 03, 2024b, p. 2).

Na avaliação do Módulo 3 da Residência Pedagógica do Núcleo 4 (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Avaliação do módulo 03, Núcleo 04, 2024c, p. 1-2), foram identificados vários pontos a serem evitados para melhorar a qualidade das atividades. A ausência de algumas residentes nas reuniões e nos encontros de estudo foi um fator negativo,

assim como a dispersão do grupo, que comprometeu a coesão e o foco nas tarefas. De fato, foi informado no relatório de atividades do módulo o declínio de duas residentes (Ufopa/RP/Pedagogia/N4 – 2022-2024, Relato de Atividades, Núcleo 04, módulo 03, 2024b, p. 1-5).

Quanto aos aspectos que a serem melhorados, a avaliação destacou a necessidade de maior comprometimento de algumas residentes no desenvolvimento das atividades do programa. Entre os fatores que prejudicaram o bom desenvolvimento das atividades, indicou-se a falta de proatividade e responsabilidade por parte de algumas integrantes na execução das ações do plano de trabalho. A indisponibilidade de tempo das residentes para participar de todas as ações previstas também foi um obstáculo significativo.

Por outro lado, os fatores internos que potencializaram o desenvolvimento das atividades do núcleo incluíram a realização de encontros para estudos de textos, o que promoveu um ambiente de aprendizagem contínua e colaborativa. A apresentação de trabalhos acadêmicos científicos no Seminário de Residência Pedagógica da Ufopa, realizado em abril de 2024, com destaque ao empenho e à capacidade do núcleo em contribuir científica e academicamente. Além disso, o empenho da pequena equipe de residentes em cumprir com as atividades planejadas foi apresentado como uma potencialidade.

Como sugestões, apontou-se a promoção de encontros e oficinas de planejamento escolar com foco na educação para a sustentabilidade e a realização de encontros de socialização de experiências entre os núcleos ao final de cada módulo para fomentar a troca de conhecimentos.

As atividades planejadas para os módulos foram abrangentes, excedendo as horas mínimas estabelecidas pela Capes, mas enfrentaram desafios significativos, entre eles, a não execução das atividades dentro dos prazos estabelecidos, a infrequência em reuniões e atividades por parte das residentes, e a falta de comunicação eficaz entre as integrantes do núcleo. A reforma da escola-campo também impactou negativamente a regência das aulas e a participação em eventos escolares. Além disso, desafios como a sincronização de calendários entre universidade e escola, e as demandas adicionais das residentes na graduação, evidenciaram a necessidade de maior suporte institucional e planejamento cuidadoso para otimizar o aproveitamento das atividades propostas. Por outro lado, positivamente, destacou-se a união na elaboração e publicação de trabalhos científicos, além da participação em eventos acadêmicos.

A pesquisa documental e etnográfica revelaram a imbricação da EpS no currículo da formação de pedagogos/as, apesar de não ser explicitamente mencionada no Projeto Político

Pedagógico do curso. Concluiu-se, a partir destas análises, que a residência pedagógica constituiu-se um espaço de integração teórico-prático para a formação de pedagogos/as comprometidos/as em educar para a sustentabilidade e capazes de promover uma educação de qualidade na Amazônia.

Em continuação, a seção seguinte apresenta as percepções dos participantes da pesquisa sobre a formação docente ancorada na educação para a sustentabilidade no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), tendo como recorte etnográfico a residência pedagógica desenvolvida na escola-campo Rosineide Fonseca Vieira, vinculada à rede pública municipal de educação.

6 A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS: AS PERCEPÇÕES DOS/DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta seção apresenta as percepções dos/as sujeitos/as da pesquisa quanto à educação para a sustentabilidade e o/no currículo formativo da pedagogia e as análises sobre estas percepções.

Os dados empíricos foram construídos através da aplicação de questionários e realização de entrevista com o coordenador do curso de licenciatura em pedagogia da Ufopa, além da instalação do Grupo de Formação Reflexiva (GFR), do qual participaram residentes e preceptora do núcleo 04 de RP/Pedagogia/Ufopa, que funcionou na escola-campo Rosineide Fonseca Vieira, vinculada à rede pública municipal de Santarém-Pará⁴³.

O questionário aplicado às/aos residentes foi composto por questões sobre: perfil social e acadêmico; formação acadêmica e educação para a sustentabilidade (EpS); percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a educação para a sustentabilidade; vivências em educação para a sustentabilidade (EpS); residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; considerações e sugestões (Apêndice C).

Para os/as docentes orientadores/as, o questionário aplicado apresentou questões sobre: perfil social, acadêmico e a educação para a sustentabilidade; atuação profissional; percepção sobre a educação para a sustentabilidade e a formação de pedagogos/as; percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a educação para a sustentabilidade; vivências em educação para a sustentabilidade (EpS); a residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; considerações e sugestões (Apêndice E).

E, aos/às preceptores/as, foi aplicado questionário virtual, cuja composição incluiu questões sobre: perfil social, acadêmico e a educação para a sustentabilidade; atuação profissional; percepção sobre a educação para a sustentabilidade e a formação de pedagogos/as; percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a educação para a sustentabilidade; vivências em educação para a sustentabilidade; residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; considerações e sugestões (Apêndice E).

Os dados provenientes dos questionários foram organizados em planilha excel, com atenção aos eixos e categorias previamente determinadas, descritas na subseção 1.2 –

⁴³ As falas do entrevistado, dos/as respondentes dos questionários e das participantes do Grupo de Formação Reflexiva, estão apresentadas no texto de tese com recuo de 4 centímetros, em itálico, espaçamento entrelinhas simples, fonte 11, quando maiores que três linhas, e, entre aspas e em itálico, quando até três linhas, como forma de diferenciá-las das citações literais dos documentos analisados e dos demais autores que subsidiaram este estudo.

Procedimentos investigativos.

Quanto ao Grupo de Formação Reflexiva (GFR) instalado no núcleo 04 de residência pedagógica do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, foram realizados 04 encontros do GFR (Apêndice N), no período de setembro de 2023 a janeiro de 2024, os quais tiveram os seguintes objetivos:

Encontro 1: Identificar as concepções dos participantes sobre educação para a sustentabilidade (EpS) e sua relação com o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 2: Averiguar como a EpS vem sendo desenvolvida no subprojeto de residência pedagógica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e suas contribuições para o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 3: Verificar as possíveis interseções entre EpS e a constituição do currículo de formação inicial de pedagogos/as na Ufopa, a partir da Residência Pedagógica.

Encontro 4: Levantar contribuições e apontamentos para uma formação docente tendo a educação para a sustentabilidade como princípio nuclear.

Realizou-se, ainda, uma entrevista semiestruturada com o coordenador do curso de pedagogia/Ufopa, com questões sobre: perfil social e acadêmico e EpS; atuação profissional; formação acadêmica e EpS; A RP como integrante da política nacional de formação de professores/as; gestão da RP/Ufopa; percepção sobre o currículo do curso de pedagogia e a EpS; vivências em EpS; residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; considerações e sugestões.

Apresenta-se, na subseção 6.1, o perfil social e acadêmico dos/as sujeitos/as envolvidos/as na RP/Pedagogia/Ufopa (Edição 2022-2024), as suas formações acadêmicas em relação à EpS.

Em seguida, na subseção 6.2, apresenta-se a percepção da coordenação do curso em foco sobre residência pedagógica como integrante da política nacional de formação de professores/as e os aspectos relacionados à gestão do programa na instituição *lócus* da investigação.

Apresenta-se, ainda, as conceituações e percepções dos/as sujeitos/as da pesquisa quanto à educação para a sustentabilidade (EpS), sobre educação para a sustentabilidade na Amazônia, EpS no currículo formativo de pedagogos/as, e as vivências experienciadas pelos sujeitos/as do estudo relacionadas à EpS, sobretudo, no âmbito da residência pedagógica.

6.1 O perfil social e acadêmico dos/as sujeitos/as envolvidos/as na RP/Pedagogia/Ufopa (Edição 2022-2024)

6.1.1 Residentes

Conforme a Portaria nº 82/2022 – Capes/Mec, “residente” foi o termo utilizado para designar o/a discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto institucional de residência pedagógica. Para participar do projeto, o/a acadêmico/a, obrigatoriamente, deveria ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período acadêmico.

O questionário “Educação para a sustentabilidade e formação de pedagogos/as - questionário virtual para estudantes/residentes do curso de pedagogia – Ufopa” (Apêndice I). foi aplicado aos/às 45 residentes do curso de Pedagogia, no período de 11 a 25 de novembro de 2023, por meio virtual, obtendo-se o retorno de 14 residentes (31,11%), mediante assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A).

As residentes respondentes (100% mulheres), com idade entre 22 e 49 anos, cursavam entre o 6º e o 8º semestre acadêmico por ocasião da aplicação do questionário. 21,43% delas são casadas ou vivem em união estável, o que, via de regra, implica maiores responsabilidades familiares.

Conforme Pinheiro (2023), a feminilização da profissão docente, especialmente na educação infantil, decorre do fato

[...] de as pessoas acharem que escola infantil nem é escola, mas sim um ambiente de cuidado e que quem cuida nessa organização social do gênero é a mulher), [pois a] sociedade que destitui o homem da possibilidade de cuidar, principalmente de crianças, associando-os a distúrbios sexuais pelo fato de serem “seres instintivos”. Os homens são seres sociais tanto quanto as mulheres, e socialmente aprendem a viver na coletividade (Pinheiro, 2023, p. 126).

As respondentes finalizaram o ensino médio nos anos de 2019 (71, 43%) e 2020 (28, 57%), a ampla maioria em escolas da rede pública (85, 71%). Para 86% delas, o ingresso na Ufopa ocorreu por meio de cotas étnicas e sociais.

Em relação às atividades vinculadas ao curso de graduação, 71,43% estudam no horário da manhã, 14,29%, à noite, e 7,14% estudam em mais de um turno. 21,44%, além de estudar e ser residente, também desenvolvem estágio remunerado, sendo que 66,67% desenvolvem o estágio em instituições de educação básica, como profissional de apoio escolar (Resolução CNE/CP nº 04/2009).

Ademais, apenas 28,57% participam de projetos de pesquisa; 35,71% participam de projetos de extensão; 7,14% participam de projetos de ensino; e 71,43% dos respondentes estão envolvidos em grupos de estudos e pesquisa.

Entre os projetos de pesquisa integrados pelas residentes, destaca-se: “Projeto Kiriku – Relações raciais e literatura infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) de Santarém”; “Projeto Retrato das Escolas de várzea na Amazônia Brasileira (Município de Santarém/PA)” e “Projeto de sustentabilidade no ambiente escolar e pesquisa de educação de mulheres no município de Santarém - PA”, com temáticas diretamente relacionadas às dimensões da educação para a sustentabilidade.

Com relação à extensão universitária, destaca-se a Afroteca Willivane Melo, cujas atividades voltam-se à educação antirracista. Nos projetos de ensino, destaca-se a participação no projeto “Alfabetização e Letramento Matemático”.

É importante frisar que o estado civil e o gênero das respondentes historicamente incide em menores possibilidades de dedicação aos estudos, face os desafios de conciliá-los com as demandas cotidianas. A maioria das respondentes finalizou o ensino médio em escolas públicas e ingressou na universidade por meio de cotas, seja étnicas ou sociais, o que sugere que muitas delas vêm de contextos socioeconômicos diversos e podem ter enfrentado desafios específicos ao longo de sua jornada educacional.

É notável o engajamento acadêmico das residentes. A maioria das alunas está envolvida em atividades acadêmicas durante o dia, o que significa limitação de tempo para dedicação a outras atividades desvinculadas do currículo formal, como a residência pedagógica. Embora uma pequena porcentagem participe de projetos de ensino, uma proporção significativa está envolvida em projetos de pesquisa e extensão, além de grupos de estudos e pesquisa, com temáticas diretamente relacionadas à educação para a sustentabilidade, como relações raciais, sustentabilidade no ambiente escolar e educação antirracista, o que permite inferir a preocupação das residentes com questões relacionadas à sustentabilidade, ainda que este tema não seja explícito nas atividades e projetos.

Por outro lado, uma proporção significativa das residentes está envolvida em estágios remunerados, indicando que suas situações socioeconômicas, a despeito do recebimento de bolsa da RP, às limita quanto à dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa e extensão, levando-as a buscar oportunidades de trabalho remunerado para complementar sua renda e apoiar a si mesmas e suas famílias.

6.1.2 Docentes orientadores/as

Nos termos da Portaria nº 82/2022 – Capes/Mec (Brasil, 2022b) –, no âmbito da residência pedagógica, o/a docente orientador/a era o/a docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos/as residentes de um ou mais núcleos de residência pedagógica.

Na edição 2022-2024, o curso de Pedagogia/Ufopa contou com 04 docentes orientadores/as, aos/às quais o questionário “Educação para a sustentabilidade e formação de pedagogos/as - questionário virtual para docentes orientadores/as do curso de pedagogia – Ufopa” (Apêndice K) foi aplicado, no período de 11 a 25 de novembro de 2023, por meio virtual, obtendo-se o retorno de 03 professores/as (75%), mediante assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

Os respondentes e as respondentes (33,3% mulheres e 67,7% homens) têm idades de 40, 48 e 51 anos e todos/as cursaram a graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Suas formações acadêmicas incluem licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Química e licenciatura em Física/licenciatura em Matemática. As graduações foram concluídas nos anos de 2005, 2000 e 2007/2008, respectivamente. Em termos de pós-graduação, um/a dos/as docentes possui mestrado e dois/duas têm doutorado.

No que diz respeito à experiência profissional, 33,3% têm entre 6 a 10 anos e 67,7% têm entre 1 a 5 anos de docência na educação básica. Já na educação superior, 33,3% têm entre 1 a 5, e 67,7% têm entre 11 a 15 anos de experiência docente e todos/as afirmaram já ter ministrado alguma disciplina relacionada à educação para a sustentabilidade, entre as quais: Gestão educacional, Coordenação pedagógica, Planejamento e Avaliação Educacional, Educação Ambiental, Fundamentos Teórico-práticos de Ciências e Fundamentos Teórico-práticos de Matemática.

67,7% destes/as docentes já integraram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução nº 01/2010 - CONAES/MEC) do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa. O mesmo percentual integra a residência pedagógica do curso desde a sua iniciação, ou seja, desde o ano de 2020.

Analisa-se que a formação acadêmica diversa dos/as orientadores/as é favorável à abordagem interdisciplinar fundamental à educação para a sustentabilidade, bem como ao ensino de diferentes disciplinas relacionadas a esta perspectiva educacional. Por outro lado, a experiência profissional, tanto na educação básica como na educação superior, assim como a participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e na residência pedagógica do curso de Pedagogia/Ufopa, fomentam a possibilidade de diferentes perspectivas e experiências para a

formação dos/as residentes e preceptoras/es, integrada à educação para a sustentabilidade em diferentes níveis de ensino.

6.1.3 Preceptoras

Conforme a Portaria nº 82/2022 – Capes/Mec, o termo “preceptor/a” designava professor/a da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar as/os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.

O questionário “Educação para a sustentabilidade e formação de pedagogos/as - questionário virtual para preceptores/as do curso de pedagogia – Ufopa” (Apêndice J) foi aplicado a 09 preceptoras/es do curso de Pedagogia, no período de 11 a 25 de novembro de 2023, por meio virtual, obtendo-se o retorno de 03 professoras (100% mulheres), mediante assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C).

As preceptoras, com idade entre 41 e 51 anos, cursaram, entre 1997 e 2005, graduação em licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), e pós-graduação (especialização) em educação especial (67,7%) e em ciências humanas (33,3%).

No que diz respeito à experiência profissional, 33,3% têm mais de 20 anos de experiência docente na educação básica e 67,7% têm entre 16 a 20 anos de docência neste nível de ensino. Igualmente, 33,3% têm mais entre 6 meses e 1 ano de experiência docente como preceptora da residência pedagógica e 67,7% têm entre 2 a 3 anos.

33,3% afirmaram já ter ministrado alguma disciplina relacionada à educação para a sustentabilidade, citando o ensino de ciências, e 67,7% afirmaram não ter ministrado disciplina vinculada ao tema.

A análise inicial dos dados remete à significativa experiência docente das preceptoras, sobretudo, nos campos da educação especial e ciências humanas, suas áreas de especialidade, sendo favorável às perspectivas e abordagens diferenciadas para a educação para a sustentabilidade e ao enriquecimento da formação dos/as residentes, apesar do indicativo de pouca experiência na EpS, refletindo, também, a formação frágil nessa área ou a falta de percepção entre a correlação entre as suas atividades profissionais e a EpS.

6.2 As concepções dos/as sujeitos/as da Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa sobre educação para a sustentabilidade e a formação de pedagogos/as em contexto amazônico

A pesquisa procurou conhecer as concepções sobre educação para a sustentabilidade (EpS) e a formação de pedagogos/as em contexto amazônico apresentadas pelos/as integrantes da residência pedagógica do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará.

A partir da óptica dos/as sujeitos/as de pesquisa, visou-se, também, a compreender como a EpS é abordada no currículo real do curso de pedagogia da Ufopa, e, de que maneira a formação de pedagogos/os contempla os princípios, conceitos e práticas associadas à EpS. Além disso, buscou-se identificar as vivências experienciadas por eles/elas em EpS, sobretudo, no âmbito da Residência Pedagógica, bem como suas percepções sobre a relação entre a sua própria formação acadêmica e a EpS.

A seguir, inicia-se a apresentação e discussão dos dados empíricos.

6.2.1 A gestão da residência pedagógica e da educação para a sustentabilidade no curso de Pedagogia da Ufopa

A gestão democrática da educação, aliada ao trabalho colaborativo e à interdisciplinaridade, são pilares essenciais para a educação em perspectiva emancipadora, inclusiva e sustentável. Contudo, a participação no Programa Residência Pedagógica, elemento da política nacional de formação de professores/as é, via de regra, marcada pela competitividade e individualismo exacerbado, posto que a distribuição de bolsas, único financiamento do Programa, depende da pontuação dos subprojetos e da capacidade de negociação entre os cursos, se contrapondo à necessidade de uma abordagem colaborativa e democrática, inclusive, no campo epistemológico, baseado na coordenação conjunta dos esforços formativos.

Nesta direção, como elemento importante da política de formação docente, seria sensato que a gestão da residência pedagógica estivesse integrada à gestão do curso de graduação, como parte de um todo. No entanto, a entrevista com o coordenador do curso de Pedagogia evidencia um grande desafio: a falta de integração e colaboração entre os/as docentes.

Segundo o coordenador, a compartimentalização das disciplinas e a defesa de interesses e epistemologias individuais impedem a criação de um ambiente cooperativo,

essencial para o sucesso do Programa Residência Pedagógica e para a efetiva implementação da EpS.

Uma possível análise dos apontamentos feitos pelo coordenador se associa ao afirmado por Arroyo (2011): “[...] nossas identidades tem como referentes recortes do currículo. Somos licenciados para uma disciplina-recorte do currículo” (Arroyo, 2011, p. 15). Este fator associado à ausência de planejamento coletivo e à falta de sinergia entre os professores/as pode resultar em um curso desarticulado, no qual as potencialidades dos projetos e disciplinas não são plenamente exploradas, reflexo das identidades docentes constituídas a partir dos currículos formativos fragmentados e rigidamente disciplinados.

Arroyo (2011) destaca os/as professores/as como os/as sujeitos/as centrais das disputas no território do currículo e considera que a identidade docente entra em crise quando as verdades individuais colidem com as verdades que precisam ser ensinadas, sugerindo

[...] a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar (Arroyo, 2011, p. 35).

Veiga (2001), apoiada em Lefebvre (*apud* Penin, 1989) analisa os fatores homogeneizantes e os fatores fragmentadores que intervêm e no cotidiano da educação superior, e salienta que:

Os fatores homogeneizantes do cotidiano são identificados pela existência de leis e da ordem estabelecida, racionalidade tecnológica e burocrática, tarefas refletidas linearmente, segmentação das funções enciclopedismo e pela tendência de conceber a vida acadêmica do ponto de vista do modelo empresarial. Esses fatores são altamente normatizados, de forma a serem utilizados em grande escala pelos especialistas. São, portanto, padronizadores e centralizadores por serem definidos de cima para baixo.

Os fatores de fragmentação do cotidiano são responsáveis pela divisão do trabalho, pelas múltiplas dicotomias, tais como: público/privado, concebido/vivido, natural/técnico, teórico/prático, sujeito/objeto. Isso provoca cisão entre os que pensam e executam, fortalecendo individualismo e o isolamento.

[...]

Muitas vezes as práticas pedagógicas cotidianas cumprem e reforçam as prescrições burocrática e técnica que procuram homogeneizar o que pode ser diferente, fragmentar o que é contínuo e direcionado pela unidade de pensamento e ação, e hierarquizar o que pode convergir para a igualdade.

Vale salientar que o cotidiano acadêmico está carregado de alternativas e escolhas, e que a presença de fatores padronizadores não pode dominar todo o cotidiano (Veiga, 2001, p. 144-145).

Portanto, a falta de cooperação e o individualismo marcantes no curso de Pedagogia/Ufopa realçam os fatores fragmentadores e dificultam a criação de um ambiente acadêmico mais integrado. Para a suplantação deste cenário, é importante ter em vista que

As diferenças definem-se socialmente, nas relações sociais. Elas não se isolam; tomam lugar no conjunto e podem ser identificadas pelas diversidades. A unidade caracteriza-se pela unicidade do pensamento e da ação permeada pela intencionalidade. A igualdade contra a hierarquia pode ser identificada na tentativa de fortalecer o social quanto ao nível mediador entre o econômico e o político, ambos fatores de desigualdade. Em termos acadêmicos significa a ênfase nos processos participativos de tomada de decisões e a busca de fins determinados de forma democrática (Veiga, 2001, p. 145).

Dito de outra forma, a unicidade do curso depende da sincronia dos/as docentes em relação aos objetivos educacionais definidos no Projeto Pedagógico e da assunção do compromisso coletivo com a formação pretendida, ainda que, eventualmente, aspectos teórico-metodológicos consignados neste projeto sejam divergentes das concepções individuais. Neste contexto, a coordenação do curso, enquanto liderança, tem papel fundamental para promover a organicidade entre os docentes, pois a liderança

[...] abrange um conjunto de comportamentos, atitudes e ações voltados para influenciar pessoas e produzir resultados, levando em consideração a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupal no seu contexto, superando ambiguidades, contradições, tensões, dilemas que necessitam ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados (Lück, 2001, p. 37).

No entanto, o coordenador externalizou que a gestão do curso de pedagogia, tanto a coordenação quanto o colegiado, foi alheia às questões do Programa Residência Pedagógica. Embora existam três professores/as orientadores/as e 45 residentes participando do Programa, houve um grande distanciamento entre o desenvolvimento do curso e o planejamento dos núcleos de residência:

O curso está totalmente alheio a essas questões do Programa Residência Pedagógica. Hoje nós temos três professores que são docentes orientadores e demais que participam do programa, mas a gente nota, eu noto claramente, que há um distanciamento muito grande da política de implementação das disciplinas no curso de pedagogia com o que...com os planejamentos dos núcleos no Residência Pedagógica, a partir do subprojeto que a gente tem colocado em prática. Então, existe uma compartimentalização dentro do curso de pedagogia, cada um defende aquilo que acha que é correto, que está de acordo com a sua formação e, ao meu entender, e ninguém faz nada com caráter coletivo, por exemplo, o programa Residência Pedagógica precisava ter um caráter mais coletivo, precisava da ajuda das pessoas que entendem e trabalham e desenvolvem projetos com educação infantil, da ajuda de pessoas que entendem e trabalham com tecnologias educacionais, precisava da ajuda das pessoas que trabalham com a parte de legislação e tudo mais, só que o que a gente entende? Que cada um tem o seu compromisso, faz o seu planejamento de como vai trabalhar no curso, a partir das disciplinas que vai ministrar, vai trabalhar na universidade a partir dos projetos que são cadastrados e tudo mais, e a gente tem um ponto em comum, onde a gente se encontra, que é uma reunião de colegiado, onde as pessoas vão para defender seus interesses. Então, eu nunca vi, e acho que [como coordenador] não vou

conseguir fazer isso, os professores da pedagogia se reunirem em função do curso em si. Quando isso acontece, são alguns que fazem, mas você nunca vai ter, nunca tem, assim, a maioria, nunca tem um evento, uma reunião ou algo pensado para isso. A gente está sempre vendo as pessoas defenderem seu ponto. Então, respondendo a sua pergunta, eu acho que não existe, eu penso que não existe diretamente essa preocupação em ter esses pontos atendidos, principalmente no que diz respeito à questão da educação sustentável. Não há, não existe hoje. Mas não há, não existe porque isso não é posto em prática, mas existe o mecanismo, existem as disciplinas dentro do perfil formativo do nosso aluno, existe a possibilidade, o que não há é um planejamento para que isso aconteça (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

As reflexões do entrevistado sobre a desconexão entre as diretrizes políticas nacionais e internacionais e a prática pedagógica no curso de pedagogia apontam para pseudo-gestão democrática da formação docente, pois, embora os mecanismos de materialização da democracia estejam instalados (como o colegiado do curso, por exemplo), a pouca integração ideológica entre os participantes desfavorece o planejamento pedagógico em direção à educação libertadora, conforme afirma Gandin (2011, p. 105):

No planejamento, é fundamental a ideia de transformação da realidade. Isto quer dizer que uma instituição (um grupo) se transforma a si mesma tendo em vista influir na transformação da realidade global. Quer dizer, também, que fez sentido falar em planejamento acima e além da administração - como uma tarefa política, no sentido de participar na organização na mudança das estruturas sociais existentes. Quer dizer, finalmente, que planejar não é preencher quadrinhos para dar status de organização séria a um setor qualquer da atividade humana. Isso nos traz à educação libertadora como proposta educacional apta a inspirar um processo de planejamento do tipo que descrevi e como conteúdo significativo deste mesmo processo. Porque a educação libertadora é uma proposta de mudança.

Na óptica de Lopes e Tenório (2011), o planejamento é um processo de projeção do que se pretende alcançar por meio do desenvolvimento sustentável. Planejamento e avaliação do desenvolvimento sustentável são, para os autores, processos contextualizados que devem levar em consideração as singularidades de cada comunidade, em direção à sustentabilidade, que, uma vez alcançada, deve ser gerida a partir dos referenciais projetados:

A gestão da sustentabilidade dinâmica parte do planejamento enquanto processo de projeção do que se pretende alcançar, construindo para isso um ponto de partida, cuja referência é o diagnóstico local. Isso não quer dizer que o planejamento não possa ser modificado, uma vez que novos elementos vão se desenrolando, interferindo no processo, estes devem ser incorporados, o que vai implicando em mudanças.
[...]

O planejamento consolida-se em projetos, planos de ação e avaliação que se efetivam em instrumentos que podem e devem ser pensados como ferramentas estratégicas para o desenvolvimento sustentável, pois permitem identificar quais dimensões da sustentabilidade estão presentes. A partir desse processo – à luz das singularidades e dos referenciais próprios de uma determinada comunidade –, e, portanto, de tal contextualização, é que essas ferramentas estratégicas podem

contribuir para a tomada de decisões, ao apontarem para ações condizentes com as demandas sociais específicas de cada contexto, em especial, sem perderem de vista as demandas concretas relacionadas à dimensão global (Lopes; Tenório, 2011, p. 131).

Gandin (2011, p. 107) ratifica que “Democracia é, essencialmente, participar [...] Um processo de planejamento exige, quando se pretende o bem de todos, que a participação aconteça em cada momento e em cada ação”. Portanto, a ausência de um planejamento pedagógico pautado na democracia e no trabalho colaborativo pode ser um indicador de falha na gestão democrática da educação e na estrutura de gestão da universidade. Estas práticas transparecem a resistência à colaboração e a prevalência de práticas conservadoras dentro do curso, resultantes do antagonismo às mudanças e da superestrutura ideológica que valoriza a autonomia individual em detrimento do trabalho colaborativo, perpetuando a compartimentalização e disciplinarização.

Apresentando um modelo de tripé para a educação para a sustentabilidade, Grandisoli *et al.* (2020) afirmam que

Apesar da educação ter papel central frente à urgência dos desafios socioambientais, raramente suas práticas se transformam em uma velocidade rápida o suficiente para responder adequadamente às crescentes incertezas e à complexidade dos problemas contemporâneos. A educação, portanto, apresenta-se como um dos campos com grande inércia, resistência e baixa adaptabilidade, claro, de forma generalizada (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 20).

Os autores refletem sobre os entraves à participação enquanto condicionante da gestão democrática e da democracia na sociedade capitalista, e expõem que:

[...] em uma sociedade baseada na competição e no individualismo extremo, criar espaços de participação como caminho para a cocriação apresenta-se como uma difícil tarefa. Nesse contexto, a capacidade de promoção de processos dialógicos de aprendizagem social é inibida. Por consequência, as ações críticas em nível coletivo e a mobilização política são comprometidas e o status quo atual de insustentabilidade tende a ser mantido (Grandisoli *et al.*, 2020, p. 24).

Todavia, a educação para a sustentabilidade, por sua natureza interdisciplinar, desafia essas práticas e requer significativas mudanças ideológicas. Trata-se, portanto, de um problema com origem ideológica e estrutural que somente será superado se o curso se dispuser a enfrentar os dilemas da gestão democrática e buscar promover o trabalho colaborativo e interdisciplinar.

A respeito da gestão administrativa e financeira do Programa Residência Pedagógica, o coordenador do curso expôs as limitações institucionais e a centralização na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/Mec), evidenciando desconhecimento sobre os aspectos orçamentários de manutenção do Programa na instituição:

A Ufopa tem uma coordenação institucional, mas, sinceramente, eu acredito que não há um financiamento, como você fala, o gerenciamento do dinheiro em si é todo feito pela Capes. O que nós fazemos aqui, e acredito que a coordenação institucional faz, é esse trabalho mais pedagógico mesmo. Eu acho que não tem um financeiro da Ufopa e do Residência Pedagógica para esses programas da Capes. Inclusive, a gente não tem gerenciamento, se a gente quiser cortar um bolsista, colocar um novo bolsista, a gente tem que obedecer aos prazos da Capes e tudo mais, mas eu creio que isso não é mais feito pela universidade. Então, nem a Ufopa, nem o NDE, nem a coordenação institucional mexem no dinheiro, digamos assim. Então, em termos de financiamento, se é que responde, eu acho que não tem gerência, não tem recursos destinados, por exemplo, a compra de material permanente, material de consumo (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Sobre o planejamento pedagógico do projeto institucional de residência pedagógica (PI/RP/Ufopa), o coordenador também evidenciou certo desconhecimento, restando inequívoca a centralização na Pró-reitoria de Ensino (Proen), apesar da existência do conselho do Instituto de Ciências da Educação, da coordenação institucional da RP, dos colegiados dos cursos, dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e do princípio da gestão democrática da educação (Brasil, 1988).

Ele explicou que a Proen é responsável por coordenar os projetos vinculados aos editais institucionais e que cada curso tem independência para elaborar seus subprojetos, de acordo com suas características e escolhas próprias, sem diretrizes pedagógicas unificadoras institucionalizadas, observando a identidade institucional. Contudo, como a avaliação das propostas institucionais pela Capes considera estes critérios, cabe à Proen fazer esse “alinhamento”, a despeito de discussões colegiadas, de modo que se obtenha êxito na aprovação dos projetos, portanto, fomentando a “pedagogia do sucesso”, com foco nos resultados dos processos avaliativos.

O coordenador expôs que:

[...]nós temos a Pró-Reitoria de Ensino. Dentro da Pró-Reitoria de Ensino tem um setor que é vinculado diretamente aos projetos [...] E o edital [da capes] é um edital para a instituição. Dentro do edital, digamos assim, tem essa premissa de que sejam elaborados os subprojetos para cada curso, mas tem essa questão, dependendo da característica de cada curso, cada curso tem a independência na hora de fazer o seu subprojeto. E esses subprojetos são direcionados para essa comissão [da Proen] que, desde o primeiro edital [de residência pedagógica], já tem uma coordenação institucional, que junto com esse setor da Proen, eles fazem a elaboração do projeto institucional, que eu penso é um projeto construído a partir dos subprojetos de cada curso. A Proen e a coordenação institucional não criam critérios para que os cursos elaborem seus subprojetos. Os subprojetos são elaborados dentro da

característica que cada curso acha que tem que ter [...] então cada um deve colocar no seu subprojeto algo que, no meu entender, não seja tão bem atendido no currículo formal, ou seja, para que esse aluno ou tenham um ganho, se repetir algo que está previsto exatamente como no PPC de cada curso, penso que você acaba perdendo uma oportunidade de ampliar esse conhecimento do aluno. Por outro lado, por uma questão de segurança, muitas vezes eu acho que os coordenadores de cada curso ou a pessoa responsável por elaborar o projeto em cada curso, se sente mais seguro mesmo em fazer algo que já vem sendo feito ou que já fez, parece-me assim que as pessoas têm medo de inovar. Mas eu penso que para esses projetos institucionais precisa-se ter essa característica de inovação, até mesmo porque quando eles forem avaliados, talvez isso seja um fator que melhore a pontuação do projeto na avaliação da Capes. Então, a partir dos subprojetos, a coordenação institucional e a Proen elaboram o projeto institucional e esse projeto institucional é avaliado pela Capes (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Sobre os desafios enfrentados pela coordenação do curso na Ufopa em relação à gestão das atividades desenvolvidas nos núcleos, principalmente quanto às questões pedagógicas e processuais, o coordenador admitiu que a coordenação do curso não participa da elaboração dos subprojetos e que não tem conhecimento sobre as atividades desenvolvidas nos núcleos, portanto, não conhece os desafios e dificuldades, uma vez que os professores/as envolvidos/as na RP não têm a “obrigação” de relatar o andamento das atividades, consequência da centralização da gestão na Capes e da falta de acompanhamento sistemático no curso, reverberando na desconexão entre a coordenação do curso, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e os docentes/as orientadores/as.

Segundo o entrevistado, até mesmo a coordenação institucional do PRP depende dos relatórios docentes/as orientadores/as, para elaborar o relatório final a ser enviado à Capes, já que não há, também, esse acompanhando nos núcleos e escolas-campo.

O coordenador também apontou a resistência dos professores/as quanto ao envolvimento em atividades/áreas fora de sua “zona de conforto”, o que ele descreveu como um “autoritarismo formativo”, coadunando com o pressuposto de que “os embates políticos sobre o que se ensina, se lê e se aprende, sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade” (Arroyo, 2011, p. 41), inclusive, na educação superior.

O coordenador reconheceu, também, que muitos professores/as e estudantes participam da RP mais pela bolsa, em dinheiro, do que por um verdadeiro propósito formativo:

Então, eu vou dizer que a coordenação do curso não tem conhecimento algum do que tem sido trabalhado. [...] esses professores do curso que fazem parte do Residência Pedagógica, eles não têm obrigação de prestar nenhuma informação, [...]. Eu acho que a obrigação seria mais no sentido de relatar,

olha, eu estou trabalhando na residência pedagógica [...] A cada reunião do colegiado, ninguém fala, nem eu [que sou coordenador] que faço parte [da RP], mas não falo, eu não toco no assunto de residência pedagógica, não é um ponto levado em consideração pela coordenação. E eu acho que isso precisa mudar

[...]

Os docentes orientadores vão precisar entregar, no final, um relatório de atividades para a Capes. [...] A partir dos relatórios da coordenação institucional [da RP] será elaborado o relatório institucional [da Ufopa] para a Capes. [...] vão existir situações do residência pedagógica que precisam passar pelo conhecimento da coordenação do curso e está acontecendo por coincidência.

[...]

Mas eu vejo também uma falha na questão institucional. [...] quando a proposta foi aceita, eu não era o coordenador do curso. Então, nós tínhamos uma outra coordenação e essa coordenação não fez essas exigências.

[...]

Nós temos, assim, uma diversidade muito grande [de professores/as] e o que era para ser um benefício acaba sendo um problema porque eles não conseguem ou eles não aceitam sair da sua área [...] “Na minha disciplina mando eu e acabou”. “Eu não aceito que venha alguém da física falar” [...] “Eu já estudei, mas eu não fiz meu concurso para isso”. [...] Então, o cara se esquivava, está entendendo? E isso causa um problema.

[...]

Talvez você caia na mesma situação dos alunos, eu vou porque tenho uma bolsa e não porque eu tenho um propósito. [...] Eu acho que existe uma limitação formativa nos professores do nosso curso, inclusive eu. (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Sobre este aspecto, Bacci e Silva (2020) analisam os fatores que tensionam a resistência docente em relação ao paradigma da educação para a sustentabilidade e à cultura da sustentabilidade. Para as autoras,

A resistência à transição para sociedades sustentáveis é notada em nível individual e coletivo, o que reflete na dificuldade de elaboração de projetos, na mudança dos currículos e em ações sustentáveis de forma geral. Há ainda as dimensões de conhecimento, valores éticos e formas de ação/participação que variam muito de um curso para outro. Há uma multiplicidade de fatores e motivos que impedem o desenvolvimento da cultura da sustentabilidade nas universidades que não podem ser descartados na sua complexidade e que precisam ser incorporados em múltiplos níveis de formação e gestão, que se torna um grande desafio para este século (Bacci; Silva, 2020, p. 51).

Também se faz importante investigar sobre as motivações, entre outros aspectos, tanto de estudantes, como dos/as formadores/as, para cursar e para ser docente, respectivamente, da/na educação superior/curso de Pedagogia/Ufopa/Santarém-Pará, para, possivelmente, encontrar respostas válidas para que o apelo financeiro da bolsa seja mais contundente para a participação no programa formativo que o investimento na formação de educadores/as, muito embora haja pistas sobre os motivos.

Não obstante, o Programa Residência Pedagógica foi constituído em um contexto político de fortes tensões políticas e educacionais no cenário nacional, e, face às expressões do coordenador sobre o não envolvimento da coordenação do curso e a não manifestação de interesse dos/as docentes em integrar o Programa, questionou-se sobre a possibilidade de vinculação desses aspectos políticos-ideológicos mais amplos com a resistência dos professores/as do curso de pedagogia em aderir ao programa.

Contudo, o coordenador desconsiderou esta hipótese e argumentou sobre a desorganização interna e problemas de postura entre os/as docentes, como atitudes individualistas e resistência em colaborar ou aceitar orientações de outros/as colegas, a falta de iniciativa e envolvimento dos/as professores/as.

Sobre a adesão da Ufopa ao Programa apenas no ano de 2020, conforme o coordenador, foi consequência da falta de posicionamento da Proen e pela desorganização interna que teria levado à perda de prazo, e não por desconhecimento dos benefícios do Programa.

Questionado sobre o caráter limitado à docência do Programa, aquém da amplitude e complexidade do trabalho pedagógico, o coordenador do curso de pedagogia concordou que o PRP, conforme foi implementado, se assemelhou mais a uma residência docente do que a uma residência pedagógica. Ele mencionou que a Capes reconheceu essa tendência e planeja ajustes para reforçar a dimensão pedagógica, visto que o o foco foi posto na prática docente, apesar de alguns subprojetos tentarem incluir outros elementos para fortalecer a formação. Para o coordenador, o Programa ainda funcionou principalmente como um estágio em docência.

Em defesa da educação para a sustentabilidade, Grandisoli (*et al.*, 2020) argumentam que

[...] é preciso também haver uma transformação nas metodologias, objetivos e formas de avaliar processos educacionais [...] para haver uma mudança na maneira como pensa e como se pode estar contribuindo diretamente para a manutenção de padrões e sociedades insustentáveis (Orr, 2004; Nolet, 2009).

É preciso, portanto, questionar os propósitos dos processos educacionais e de aprendizagem para que avanços reais sejam produzidos na direção da sustentabilidade (Sterling, 2001). É necessária uma transformação ampla na abordagem tradicional da educação baseada em certezas, no pensamento linear e na simples transferência de conhecimento (Wals, 2012). (Grandisoli *et al.* 2020, p. 21).

Por sua vez, Castoriadis e Cohn-Bendit (2013) apresentam a autonomia como um objetivo essencial e alcançável, baseado na democracia radical, na educação crítica e em uma relação sustentável com o meio ambiente. Para eles, a autonomia não é apenas a capacidade de autogoverno, mas a habilidade de uma sociedade de se autoinstituir, ou seja, criar suas próprias

leis e normas, de maneira reflexiva e consciente, ou seja, um processo contínuo de questionamento e autocriação, tanto a nível individual quanto coletivo:

Falar de uma sociedade autônoma, da autonomia da sociedade não somente em relação tal camada dominante particular, mas em relação a sua própria instituição, necessidades, técnicas, etc., pressupõe ao mesmo tempo a capacidade e a vontade dos humanos de se autogovernar, no sentido mais forte desta palavra.

[...] uma sociedade autônoma não implica somente a autogestão, o autogoverno, a auto-instituição. Ela implica uma outra cultura no sentido mais profundo deste termo. Implica um outro modo de vida, outras necessidades, outras orientações da vida humana (Castoriadis; Cohn-Bendit, 2013, p. 14).

Os autores problematizam sobre a rejeição verbal do modo de vida capitalista e a controversa perpetuação de suas bases pela manutenção das estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes, cujo rompimento seria possível através de uma mudança cultural que favoreça a autonomia e a participação ativa das pessoas em todas as esferas da vida. Os autores enfatizam que:

Nós que rejeitamos, ao menos em palavras, o modo de vida capitalista e o que ele implica - e ele implica tudo, absolutamente tudo o que existe hoje - será que vemos ao nosso redor nascer um outro modo de vida que prenuncia, prefigura algo de novo, algo que daria um conteúdo substantivo à ideia de autogestão, de autogoverno, de autonomia, de auto-instituição? Por outras palavras: a ideia de autogoverno pode tomar sua plena força, atingir seu pleno apelo, se não for também levada por outros desejos, por outras “necessidades” que não podem ser satisfeitas no sistema social contemporâneo?

Aproximando os achados da pesquisa destes postulados, tem-se que a compartimentalização e a defesa de interesses e ideais individuais evidencia a dificuldade do curso em autogerir-se em direção à educação para a sustentabilidade enquanto pilar da formação de professores/as, pois a autonomia docente, enquanto um princípio valioso, pode, também, se transformar em um entrave ao esforço colaborativo para planejar, gerir e avaliar práticas pedagógicas e formar professores/as que saibam, possam e queiram educar para a sustentabilidade. A centralização em objetivos acadêmicos e científicos individuais, atividades e grupos de pesquisa como ações individualizadas, contribui para que os/as docentes não enxerguem a educação para a sustentabilidade como um paradigma maior e não orientem suas atuações nesta direção.

Além disso, uma outra reflexão, ainda mais inquietante, emerge: Se, em organização colegiada regida pelo princípio da gestão democrática (Brasil, 1988) há limitações ao diálogo, participação e trabalho colaborativo entre os/as próprios/as formadores/as, que são “pares”, qual o espaço efetivo para a participação dos/as estudantes nas discussões, proposições

e contribuições com o currículo de formação profissional? Como as experiências, conhecimentos, necessidades e anseios formativos dos/as estudantes são incorporados e materializados nesta formação?

Em suma, é preciso manter a atenção para a possibilidade das, defendidas e necessárias, autonomia universitária e autonomia docente não se converterem em meios de reprodução de princípios capitalistas, como o individualismo, as disputas de poder, a dominação ideológica, a meritocracia, as relações verticalizadas e, mesmo, a colonização intelectual dos/as futuros/as professores/as, incompatíveis com os princípios formativos – como a educação para a sustentabilidade, expressos e/ou imbricados na proposta pedagógica do curso.

6.2.2 Educação para a sustentabilidade e educação para sustentabilidade na Amazônia – construções conceituais

Conforme Lopes e Tenório (2011, p. 76), “Um conceito é um instrumento de intervenção consciente na realidade empírica”. Ou seja, um conceito não é apenas uma abstração, mas um instrumento de análise e de intervenção na realidade, em consonância com uma intencionalidade e de maneira direcionada.

Por isso, a educação para a sustentabilidade (EpS), enquanto conceito multidimensional, que vai além da mera consciência ambiental, integrando aspectos sociais, políticos, econômicos, estéticos, culturais, e éticos, ganha contornos específicos quando relacionada à Amazônia devido às particularidades ecológicas, geográficas, socioeconômicas e culturais da região. Um esforço de dar forma a uma conceituação de Educação para a Sustentabilidade na Amazônia, que direcione a sua implementação, permitindo intervir e transformar a realidade, requer uma compreensão ampla e contextualizada, que incorpore as realidades e desafios próprios dessa região única e vital para o equilíbrio ecológico global.

Esta subseção apresenta as conceituações sobre EpS e EpS na Amazônia, a partir dos resultados da pesquisa empírica, uma vez que, conhecer as conceituações delineadas por aqueles que aqui residem e vivenciam os processos educacionais, é fundamental para a discussão e aprimoramento da formação e pedagogos/as com vistas a promover a EpS e a qualidade social da educação nesta região.

Através do questionário, interrogou-se às/aos residentes sobre o que entendiam por “educação para a sustentabilidade”. Entre as 14 respondentes, 04 atrelaram o entendimento direta e exclusivamente às questões ambientais. As demais, atrelaram o entendimentos aos aspectos sociais e econômicos, além do aspecto ambiental. Destacam-se as seguintes

afirmações:

A educação para a sustentabilidade é um processo de ensino que busca promover a conscientização dos indivíduos sobre a importância de um desenvolvimento sustentável, sensibilizando os indivíduos a adotar comportamentos responsáveis não somente em relação ao meio ambiente, mas também em outros aspectos da vida, no sentido de estimular práticas sustentáveis em diversos âmbitos da sociedade (Res_02_Quest).

É uma educação que promove mudanças de comportamento e atitudes para melhorar o mundo em que vivemos, por meio da equilibrção dos três pilares da sustentabilidade: ambiental, social e econômica visando deste modo uma relação do homem com a natureza de maneira consciente de seus deveres com a preservação e conservação de toda espécie de vida na terra, mostrando que a qualidade de vida e as futuras gerações dependem de um desenvolvimento sustentável.

Dessa forma a escola é um local de disseminar conhecimento formando pessoas críticas, conscientes e capazes de preservar o meio ambiente (Res_06_Quest).

Educar para Sustentabilidade refere-se a reflexão dos sujeitos sobre como se relacionam com o meio e as pessoas, fazendo-os compreender seus papéis nos eixos ambiental, social e econômico, colaborando na formação de valores imprescindíveis para a existência de uma sociedade mais harmônica, menos desigual e violenta. É fazer com que as pessoas saibam respeitar umas as outras, cumprindo a moral estabelecida socialmente. É ajudá-los a entender que as ações humanas individuais como o desmatamento, o consumo inconsciente, o descarte incorreto do lixo, causam consequências coletivas que perduram por longos anos, afetando o bem-estar de todos (Res_08_Quest).

Ao encontro disto, no primeiro encontro do Grupo de Formação Reflexiva (GFR), as residentes expuseram que:

Na verdade, antes dessa introdução na residência pedagógica, eu, particularmente, ainda não tinha parado pra pensar, né, tipo, o que realmente é essa sustentabilidade, [...] o que que eu percebi, né, que a sustentabilidade, ela não é só a questão de se trabalhar, por exemplo, o que é sobre a educação ambiental ou algo relacionado à natureza, ao meio ambiente, essas coisas assim, mas, tipo, é trabalhar a questão do ser humano, a questão de pessoas mesmo, né? Tipo, a questão também da interdisciplinaridade, né? Que é uma das coisas que a gente mais tem trabalhado na questão da regência de classe com os alunos (Res_01_GFR).

A educação para sustentabilidade vem abrir oportunidades, ou abrir novos olhares, novos horizontes para que também possamos olhar para a nossa região, nossa cultura, que é rica, que é muito rica e diferencial de todos, mas que é importante, é relevante para o nosso contexto. [...] no meu entendimento, se você não tem uma educação, consequentemente eu penso que não vai ter uma sustentabilidade, porque precisa de pessoas mais conscientes que entendam que você tem deveres e também tem direitos e só então vai passar para entender a sustentabilidade num contexto mais amplo,

na sociedade (Res_02_GFR).

As preceptoras que responderam ao questionário associaram o entendimento do que seja educação para a sustentabilidade às ideias de promoção de direitos humanos, inclusão social e criação de condições favoráveis para uma vida saudável. Elas destacaram:

É um processo educacional amplo que transcende a questão ecológica e perpassa pela questão econômica e humana, garantindo os direitos humanos e a inclusão das pessoas no seu contexto social de forma consciente e igualitária (Precep_01_Quest).

Quando se fala em sustentabilidade se pensa em algo que vai continuar beneficiando, sustentando, algo ou alguém. Assim, entendo que Educação para a Sustentabilidade é sensibilizar aos sujeitos sobre a importância de se ter condições favoráveis para uma vida saudável, sempre buscando melhorar o meio em que vive (Precep_02_Quest).

É o nosso pensamento para um bem estar social, ambiental e econômico, o qual terá relação direta com as nossas escolhas hoje. E envolve a formação de pessoas para ter essa sustentabilidade para as próximas gerações (Precep_03_Quest).

Já os/as docentes/as orientadores/as afirmaram entender a educação para a sustentabilidade (EpS) como um processo que promove o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades necessárias para contribuir com a construção de sociedades mais justas, equitativas e ambientalmente conscientes. Eles destacam a importância de adaptar propostas pedagógicas nos cursos para promover ações mais conscientes em relação ao meio ambiente. Além disso, reconhecem a sinergia entre a educação formal e não formal (Afonso, 2001), visando ao desenvolvimento de competências e habilidades para um modo de vida sustentável e saudável, enfatizando que:

[...] seria uma espécie de sinergia entre a educação dita formal (e também da não formal) e competências e habilidades para um modo de vida sustentável e saudável (D.O_03_Quest).

é necessário que os cursos desenvolvam propostas pedagógicas visando adequar a visão dos discentes e voltá-la para uma ação mais consciente em relação ao meio ambiente (D.O_02_Quest).

A EpS se relaciona com a busca pelo desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades que capacitem as pessoas a contribuir para a construção de sociedades mais justas, equitativas e ambientalmente conscientes, visando a preservação do meio ambiente e o bem-estar das gerações presentes e futuras (D.O_01_Quest).

No início da entrevista, a visão do coordenador do curso sobre sustentabilidade remeteu unicamente ao aspecto ambiental, embora tenha sido sinalizado por ele a percepção de que este conceito “precisa” ser ampliado. Na perspectiva do entrevistado, a educação para a sustentabilidade vai além do conhecimento escolar e acadêmico, envolvendo uma compreensão mais ampla e crítica dos problemas ambientais e sociais.

O que a gente está falando de sustentabilidade e o termo sustentabilidade é voltado diretamente para questões ambientais, mas e as questões sociais e as questões psicológicas, que hoje se discute bastante, o que a gente faz em termos de manter, de sustentar? Qual é o posicionamento sustentável que a gente tem em relação a questões sociais, a questões psicológicas emocionais, que hoje a gente tem que ter uma leitura do mundo e principalmente das pessoas que nos cercam, das pessoas que a gente é responsável pelo ensino, que são os nossos alunos, e eu vejo um desequilíbrio muito grande nas turmas que eu avalio, que eu participo e hoje, estando como coordenador, eu tenho tido uma surpresa, em certo ponto negativo, porque eu vejo que esse desequilíbrio emocional mexe muito com as questões de ensino e aprendizagem, com as questões de posicionamento acadêmico dentro da faculdade, dentro da sala de aula a gente vê que tem problemas. Então, o termo sustentabilidade acho que precisa ser ampliado para outras áreas que vão além da questão ambiental.

[...]

Agora, se a gente precisa educar ambientalmente, a gente precisa fazer esse aluno entender em que região ele mora, em que condição ele vive e, a partir daí, a partir dessa base, desse alicerce socioambiental, ele buscaria uma forma de atuar como multiplicador, de fato, daquilo que a escola daria de subsídio, de conhecimento, para que ele aplicasse na sua rua, na sua casa, no seu bairro (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

O enfoque do coordenador, preliminarmente, indica uma compreensão limitada, uma vez que a literatura contemporânea sobre sustentabilidade destaca sua natureza multifacetada, englobando dimensões sociais, econômicas e culturais além da ambiental, ganhando uma relevância ainda maior, especialmente, na formação de pedagogos/as na Amazônia, onde as realidades socioambientais são complexas e interligadas.

De acordo com o Lopes e Tenório (2011), tratar sobre sustentabilidade enfatizando apenas o aspecto ambiental, traz duas consequências:

[...] em primeiro lugar, o desprezo pelas dimensões políticas, éticas e culturais da questão, o que acarreta uma visão fragmentada e acrítica da questão ambiental; e, em segundo, a utilização de metodologias não participativas, prescritivas e de baixa criatividade, ao tratar a população em geral e os moradores de comunidades como meros receptáculos de suas propostas “ambientalmente corretas” (Lopes; Tenório, 2011, p. 134).

Tendo como referência Sachs (1986), Barbier (1989), Opscoor e Reijnders (1991). Markandya e Pearce (1992), entre outros/as escritores/as, Lopes e Tenório (2011) exploraram diversos conceitos sobre sustentabilidade e concluíram que esta é uma definição conceitual que está em constante construção. Assim, os autores propuseram conceituar sustentabilidade, provisoriamente, como

[...] um princípio de atuação de uma sociedade que mantém as características necessárias para um sistema social justo, ambientalmente equilibrado e economicamente próspero, por um período de tempo longo e indefinido. Atende, assim, às necessidades das gerações do presente sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades (Lopes; Tenório, 2011, p. 77).

Desta feita, ao longo da entrevista, o coordenador do curso de Pedagogia/Ufopa ponderou que a educação para a sustentabilidade vai além do conhecimento escolar e acadêmico, envolvendo uma compreensão mais ampla e crítica dos problemas ambientais e sociais. Para ele, educar para a sustentabilidade na Amazônia implica entender os problemas específicos da região e desenvolver práticas educativas que transcendam a sala de aula, promovendo a integração entre universidade e escolas locais:

[...] educação para sustentabilidade na Amazônia precisa discutir os problemas que existem no mundo e como eles impactam diretamente no, vou chamar aqui, no ecossistema amazônico do qual nós fazemos parte. Lembra que eu falei ainda pouco o que a gente fala em sustentabilidade, a gente pensa no meio ambiente e a gente se põe fora disso [...] Então, a gente precisa pensar em educação sustentável na Amazônia nos colocando no centro dessa discussão. Nós somos amazônidas, nós sofremos basicamente com isso e eu não estou falando aqui de a gente se preparar para os impactos, mas de a gente discutir as causas. Ao discutirmos as causas, nós estamos automaticamente nos preparando para os impactos, para essas mazelas que são causadas pela falta de compromisso do homem e da mulher para o ambiente.

[...]

Então, a dimensão educacional precisa ser revista dentro, em meio às pessoas que fazem educação na Amazônia, para só assim a gente pensar em educação para a sustentabilidade, mas de uma maneira mais prática é tratar de uma maneira regional os problemas que existem aqui e não querer tornar nacional os nossos problemas.

[...]

Então, educar na Amazônia precisa levar em consideração essas características. Eu penso, do ponto de vista didático, do ponto de vista metodológico, que a gente precisa trabalhar com os temas regionais. E, a partir daí, fazer essa discussão nessa dimensão que eu disse, tentar fazer com que o professor lá na escola, a educação fundamental, que ele tenha essa noção de que fazer a horta, fazer a coleta de lixo na escola, no dia da árvore, pintar a árvore no caderninho do aluno, isso é bacana, isso é legal, faz parte do ambiente escolar, mas que tenha uma dimensão mais crítica, mais

problematizadora do que é a consciência ambiental que esse aluno tem que ter (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Na mesma direção, as preceptoras expressaram que educar para a sustentabilidade na Amazônia é um desafio *continuun* desde a educação infantil à educação superior, que exige considerar os aspectos geográficos, culturais, ambientais:

Desenvolver a educação para sustentabilidade no território amazônico é um desafio, pois precisa-se considerar os aspectos geográficos da região para desenvolver um ensino coerente com a realidade local, além de que é preciso valorizar a cultura e os conhecimentos dos povos amazônicos considerando a suas especificidades, bem como distribuir os recursos educacionais com equidade (Precep_01_Quest).

É fornecer informações e conhecimentos básicos a respeito do nosso habitat, mostrando sobre a importância da preservação do meio ambiente, das condições em que vivemos, do modo de vida que levamos, com o objetivo de compreender a melhor forma para se desenvolver e se sustentar (Precep_02_Quest)).

É um educar diariamente, com ações para a formação, desde a educação infantil até outros níveis de ensino. É fazer pesquisa e mostrar dados reais de como estamos na Amazônia (Precep_03_Quest).

Os/as docentes orientadores/as que responderam ao questionário acreditam que educar para a sustentabilidade na Amazônia requer uma abordagem educacional adaptada às especificidades ambientais, sociais e culturais da região, e, enfatizaram a importância de propostas pedagógicas que considerem as características regionais e que incluam temas amazônicos como motores da educação sustentável:

Acredito que educar para a sustentabilidade na Amazônia envolva uma abordagem educacional loco-contextualizada, considerando os desafios e particularidades ambientais, sociais e culturais da região, a fim de que os indivíduos possam desenvolver a consciência crítica sobre a relação entre as comunidades locais e a biodiversidade, conciliando o progresso socioeconômico com a preservação ambiental (D.O_01).

Quanto ao que seja educar para a sustentabilidade na Amazônia, as respostas das residentes foram construídas em torno das ideias de conscientização e preservação, formação integral e crítica, sobrevivência e futuro; valorização cultural e social. É válido destacar as seguintes respostas:

Educar para sustentabilizar é um processo envolvendo a educação e conscientização sobre a importância da sustentabilidade ambiental, social e econômica. Se tratando da Amazônia, esse processo diz respeito a ensinar os princípios da sustentabilidade, como por exemplo a redução do consumo de recursos naturais, a conservação da biodiversidade, a promoção da igualdade social e a melhoria da qualidade de vida das comunidades, a valorização da cultura e diversidade dos povos que aqui residem (Res_02_Quest).

Educar para a formação da identidade e consciência da história e importância do indivíduo Amazônida, da compreensão de que o se constituiu no que temos hoje nessa região é fruto de um longo processo de ocupação e intervenção humana. Educar sujeitos conscientes da necessidade e importância de se respeitar a natureza retirando dela o necessário para a sobrevivência humana e manutenção do equilíbrio do rico ecossistema aqui constituído (Res_05_Quest).

É uma educação que construa atitudes, valores e conhecimentos acerca de possibilitar estratégias que promovam o desenvolvimento das comunidades e dos povos da Amazônia, visando a formação integral das pessoas, desta maneira elas possam ser protagonista do desenvolvimento econômico, social e ambiental da Amazônia (Res_05_Quest).

A Educação para Sustentabilidade na Amazônia se volta a formação de pessoas para que compreendam seu papel no equilíbrio da sociedade, isto é, de serem conscientes de suas ações individuais e coletivas, fazendo-as mudar de atitude em relação ao modo como se relacionam com o meio e as pessoas. Está direcionada em ensinar aos indivíduos a respeitar os sujeitos nas suas culturas, nas suas formas de ser e agir, entendendo que todos tem direitos e deveres a serem assegurados socialmente (Res_08_Quest).

No Grupo de Formação Reflexiva, uma das residentes explicou que, em sua opinião, a educação para a sustentabilidade na Amazônia:

[...] traz também muito da nossa cultura, a nossa língua é a nossa cultura e também a educação para sustentabilidade pode também estar na cultura, na ênfase do regional. [...] é o exemplo de uma matéria de um professor de matemática, que ele dá aula dos anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, no caso tem essa matéria, e ele busca muito trazer essas matérias, o conteúdo ensino um pouco mais dinâmico, um pouco mais interdisciplinar, e trazer um pouco mais da nossa cultura. Isso é um ponto positivo do currículo da Ufopa, [...], ele busca sempre fazer a relação entre o nosso cotidiano e a nossa a nossa rotina, trazendo essa identidade, nossa regionalidade para aplicarmos para compreendermos o que é necessário para ser feito nos alunos, quando formos para exercer a profissão (Res_02_GFR).

A preceptora colaborou com esta discussão, sinalizando sobre ser fundamental:

Além da questão ambiental da Amazônia, que a gente tem muito na nossa cabeça, conservação, preservação do meio ambiente, dos animais, da floresta, dos recursos naturais, mas a questão humana, dos direitos mesmo, das crianças, das pessoas diferentes, da mulher, da mulher que precisa ser

valorizada, precisa ter vez e voz, garantir o direito das crianças, processo de letramento e alfabetização, a educação no sentido amplo mesmo, quando ela precisa a ter acesso a vários conhecimentos, não é só saber ler e escrever, mas ter domínio de outras coisas que são fundamentais dentro da vida dela, o conhecimento matemático também, que a gente precisa ensinar isso para as nossas crianças, quando ela precisa entender que ela tem que saber gerenciar o dinheiro, saber lidar com as situações do dia-a-dia, Então, tudo isso faz parte da questão da educação para a sustentabilidade. (Precep_GFR).

De acordo com Lopes e Tenório (2011, p. 134) “a educação, como um processo continuado, dá suporte aos outros elementos da sustentabilidade, criando uma constante articulação e formando uma espécie de rede que envolve a comunidade”. Assim, a partir das definições apresentadas pelos/as sujeitos/as de pesquisa, sobre educação para a sustentabilidade na Amazônia, solicitou-se às/aos respondentes do questionário que elencassem as condições, as dimensões e os fatores que consideravam fundamentais à formação de pedagogos/as voltada à educar para a sustentabilidade neste contexto. As respostas destacaram a valorização da cultura local, consciência e conhecimento da identidade e da realidade amazônica, em perspectiva interdisciplinar (intercultural, ambiental, sócio-política, ética):

Condições: A valorização da cultura local, sendo necessário que a formação do pedagogo esteja baseada na valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais presentes na região Amazônica, incentivando a preservação e a valorização desses saberes.

Dimensões: É essencial que o pedagogo tenha conhecimento aprofundado sobre as questões ambientais presentes na Amazônia, incluindo a importância da preservação das comunidades locais, buscando entender os desafios enfrentados para então promover práticas sustentáveis.

Fatores: A formação do pedagogo deve ser vista como um processo contínuo, que deve acompanhar as transformações sociais e ambientais presentes na Amazônia, sendo capaz de lidar com diferentes culturas e perspectivas presentes na região Amazônica, promovendo o diálogo intercultural e a valorização dos saberes tradicionais (Res_02_Quest).

Primeiramente, se perceber sujeito amazônica, se identificar e reconhecer como tal. Nessa perspectiva, conhecer a própria história é essencial para essa percepção, uma vez que no processo de formação escolar a história que aprendemos é contextualizada sob a perspectiva hegemônica e isso não nos permite a devida compreensão da nossa história e identidade. A formação de pedagogos contemplando esse aspecto certamente permitirá uma mudança em nossa atuação e isso abrange a consciência da responsabilidade social. Nesse sentido, a educação voltada à sustentabilidade passa a ser consequência desse processo (Res_05_Quest).

Compreensão de que o conhecimento é construído por meio da dialogicidade. Levar em conta os conhecimentos dos educandos, produzidos a partir da

vivência com seus grupos. Reconhecer a educação como ato político que visa formar integralmente o/a homem/mulher (Res_13_Quest).

Considero fundamental um conhecimento, mesmo que mínimo dos ecossistemas, da diversidade étnica da região e das práticas sustentáveis tradicionais das comunidades locais, das legislações ambientais, das tecnologias e inovações emergentes alinhadas com a sustentabilidade e, também, da ética ambiental (Res_14_Quest).

Tendo por base os resultados da pesquisa, na óptica dos/as sujeitos/as, educação para a sustentabilidade (EpS) é um paradigma educacional multifacetado, que integra aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos e estéticos, com o objetivo de promover a conscientização sobre o desenvolvimento sustentável e promover comportamentos responsáveis em todas as esferas da vida, transcendendo, portanto, a questão ecológica e ambiental, e perpassando pela garantia dos direitos humanos e a inclusão social plena, sendo implícito o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que capacitem as pessoas a contribuírem para sociedades justas, saudáveis, equitativas e ambientalmente conscientes.

Em síntese, os/as participantes da pesquisa indicaram como condições e fatores para a formação de pedagogos/as voltada à educação para a sustentabilidade na Amazônia: Incentivo à preservação e valorização dos saberes amazônicos; conhecimento aprofundado sobre questões ambientais da Amazônia; compreensão da importância da preservação das comunidades locais; entendimento dos desafios enfrentados na Amazônia para promover práticas sustentáveis; formação contínua para acompanhar as transformações sociais e ambientais; capacidade de lidar com diferentes culturas e perspectivas na Amazônia; promoção do diálogo intercultural e valorização dos saberes tradicionais; identificação e reconhecimento da identidade amazônica; conhecimento da própria história e contexto regional; compreensão da educação como um ato político e formador integral; reconhecimento do conhecimento construído por meio da dialogicidade; conhecimento mínimo dos ecossistemas, diversidade étnica, práticas sustentáveis tradicionais, legislações ambientais, tecnologias emergentes e ética ambiental.

Nesta direção, depreende-se das respostas dos/as participantes do estudo o entendimento que educar para sustentabilidade na Amazônia requer uma abordagem educacional contextualizada, que considere as particularidades ecológicas, geográficas, socioeconômicas e culturais da região, com práticas educacionais condizentes com as realidades e desafios locais e a promoção da integração de conhecimentos tradicionais e culturais dos povos amazônicos.

Outrossim, estes esforços devem estar embasados na intenção de desenvolver uma consciência crítica sobre a relação entre as comunidades locais e a biodiversidade e a formação de pessoas críticas e conscientes quanto à necessidade e suscitar práticas sustentáveis e que respeitem e valorizem os ecossistemas e as comunidades amazônicas.

Frente a isto, segue-se com a exposição e discussão sobre a educação para a sustentabilidade e formação de pedagogos/as na Amazônia, na subseção 6.2.3, explorando as opiniões dos/as sujeitos/as do estudo.

6.2.3 Educação para sustentabilidade e formação de pedagogos/as na Amazônia – Entre o currículo formal e o real

Antes de conhecer as concepções dos/as participantes da pesquisa sobre a formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia, foi apropriado investigar sobre o conhecimento a respeito das bases estruturantes do curso de pedagogia. Por isso, averigou-se sobre o conhecimento quanto ao quanto ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPC/Pedagogia/Ufopa) (Pedagogia/Ufopa, 2015), entendido como “uma forma metodológica para organizar o processo de trabalho pedagógico, mas também uma proposta, uma vez que seu valor educativo reside essencialmente no caráter aberto, flexível e contextualizado dos atos de ensinar, aprender e pesquisar” (Veiga, 2001, p. 146); e quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs/Pedagogia) (Brasil, 2015), enquanto documento-síntese da política nacional de formação de pedagogos/as, que reúne as diretrizes emanadas em documentos prévios, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Direitos Humanos (Brasil, 2008), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), entre outros pressupostos legais e normativos.

De acordo com Veiga (2001, p. 146),

Na palavra *projeto* está contida uma intencionalidade, que ainda é um *vir-a-ser* e, ao mesmo tempo, designa o que será feito, Assim, palavra *projeto* significa tanto o que é proposto para ser realizado quanto o que será feito para atingi-lo.

Na faceta da intencionalidade, o projeto exige uma reflexão compartilhada de pontos de partida e concepções iniciais. Visto como algo que se constrói, a reflexão contribui para a compreensão das questões postas pela prática, indicando decisões, orientando caminhos. Visto como resultado de um processo, o projeto é também o momento de sistematização e apropriação do que foi realizado.

Assim, o projeto pedagógico sistematiza uma concepção de humanidade e de sociedade que se buscará desenvolver através da proposta formativa, tanto por meio dos conteúdos instituídos no currículo formal, como por meio das experiências, das vivências, das relações que se estabelecem no espaço-tempo acadêmico, não entendido apenas como espaço e tempo institucionalizado, porém, como o espaço e o tempo dedicados à formação humana e profissional.

Conhecer a proposta pedagógica com a qual se assume um compromisso como professor/a formador/a, assim como conhecê-la enquanto direcionadora da formação que se desenvolve com vistas ao exercício da profissão de pedagogo/a, é, portanto, *sine qua non*, quando se considera a irrefutabilidade da intencionalidade pedagógica como quesito basilar da educação, haja vista significar conhecer com qual arquétipo social e humanitário o compromisso educacional é assumido.

Assim, investigou-se sobre a percepção dos/as sujeitos da pesquisa a respeito da educação para a sustentabilidade no currículo formativo, tendo como referências seus conhecimentos sobre o tema e sobre o projeto pedagógico do curso em foco. Os resultados da investigação passam a ser descritos abaixo:

A respeito do conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufopa (PPC/Pedagogia/Ufopa), entre as preceptoras que responderam ao questionário (todas pedagogas), 33,33% indicaram conhecer pouco sobre o assunto, enquanto outros 33,33% afirmaram não saber opinar. Sobre o conhecimento acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNs/Pedagogia), 66,67% responderam conhecer “pouco” e 33,33% disseram conhecer de forma “regular”.

Em relação à integração da educação para a sustentabilidade nas discussões do currículo, 66,67% das preceptoras indicaram que existe “muita” integração. Por outro lado, 33,33% das preceptoras não opinaram sobre o assunto, indicando a falta de conhecimentos para emitir opinião.

Dos/as docentes orientadores/as que responderam ao questionário, 66,7% afirmaram ter “muito” conhecimento sobre o PPC de pedagogia da Ufopa, enquanto os demais (33,3%) consideraram ter conhecimento apenas “regular”. Todos os/as docentes (100%) classificaram como “muito” o conhecimento que possuem sobre as DCNs/Pedagogia.

Quanto à integração da educação para a sustentabilidade nas discussões do currículo, 66,7% dos/as participantes a consideraram em nível “regular”, enquanto 33,3% a classificaram como “pouco”. Em relação à avaliação do planejamento pedagógico e discussão sobre a educação para a sustentabilidade, a maioria (66,7%) a considerou “insuficiente”,

enquanto os/as demais (33,3%) a classificaram como “regular”.

Entre as residentes, questionadas sobre o conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Ufopa, aproximadamente 50% indicaram que têm um conhecimento “Regular”. Em contrapartida, 42,86% das participantes afirmaam conhecer “Pouco” o documento, enquanto uma minoria de 7,14% não opinou. Quanto ao conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, 64,29% das respondentes avaliaram seu entendimento como “Regular”. Outros 21,43% reconheceram que conhecem “Pouco” sobre as diretrizes, e 14,29% não opinaram.

No que diz respeito à integração da educação para a sustentabilidade nas discussões das disciplinas do currículo formal, 57,14% das residentes acreditam que essa temática está integrada de forma “Regular”. No entanto, 35,71% dos respondentes indicaram que essa integração é “Pouca”, e 7,14% não souberam opinar.

Extraí-se dos dados que, entre as/os docentes orientadores/as, há um nível maior de conhecimento do Projeto Pedagógico e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o que é importante face à atribuição de orientar residentes e preceptores/as. No entanto, a falta de conhecimento demonstrada pelas preceptoras sobre o PPC e as DCNs pode ter comprometido a orientação e apoio que ofereceram às/aos residentes. Já entre as residentes, o conhecimento limitado sobre estes dispositivos indica uma fragilidade de conhecimento em relação à própria formação, que pode, não apenas limitar a formação, como afetar o exercício profissional e o fomento à educação para a sustentabilidade.

Em consonância com Arroyo (2011, p. 13),

O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder.

O autor enfatiza que “Ser docente não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos, e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas e éticas” (Arroyo, 2011, p. 51-52), contudo, as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do Curso compõem a “[...] pluralidade de normas curriculares, são dirigidas aos profissionais dos currículos, são ordenamentos disciplinados que estruturam nosso trabalho. São políticas, diretrizes e corpos normatizantes do trabalho dos profissionais do conhecimento” (Arroyo, 2011, p. 16).

Além disso, é fundamental salientar o caráter formativo imbricado no projeto pedagógico de curso, conforme explica Veiga (2001, p. 146-147):

Como proposta pedagógica, o projeto pode ser concebido como prática investigativa, mediadora e momento privilegiado ou processo de formação continuada do professor. Para Boutinet (1996, p. 37), o projeto “define uma finalidade, mas, mais do que isso, permite passar de finalidade à realização, do possível ao real. Neste sentido [...] é uma aparição, uma revelação, através da sutil aliança entre ‘conceber’ e o ‘produzir’!”. O projeto representa o movimento de oposição contra a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização do cotidiano acadêmico. Representa, portanto, a luta contra o homogêneo, o repetitivo, alienado e o alienante e o fragmentário. Isso significa que estão abertas muitas vias para uma melhor organização do trabalho pedagógico.

Veiga (2001) argumenta, também, que o projeto pedagógico deve estar ancorado na dimensão humana, o que pressupõe a participação dos/as estudantes nas reflexões sobre o currículo, na tomada de decisões e nas atividades acadêmicas, contribuindo para o enriquecimento da proposta formativa:

Uma instituição educativa que trabalha nessa direção precisa construir projetos nos quais os alunos sejam convidados, entre outras coisas, a refletir sobre as atividades curriculares, tomar decisões, envolver-se cotidianamente na realização das atividades acadêmicas, solicitar a colaboração de seus colegas etc. Para que isso realmente aconteça, é preciso aumentar o poder de participação e decisão dos alunos e professores. Esse debate aberto é um dos meios importantes que podem e devem contribuir para enriquecer o projeto político-pedagógico. Veiga (2000, p. 215) afirma que pensar, agir e inovar pedagogicamente em novas perspectivas envolve profunda mudança de mentalidade, além de forte sentimento de pertença e identidade, ou seja, de protagonismo (Veiga, 2001, p. 147).

Portanto, conhecer adequadamente os documentos estruturantes do curso de Pedagogia é fundamental para possibilitar o trabalho colaborativo, melhor referenciado, e o estabelecimento de uma rede de apoio sólida e coesa para os/as estudantes, pautada no planejamento e implementação de práticas formativas coerentes com as diretrizes, fundamentos e os objetivos do curso, assim como para a identificação de melhorias necessárias ao currículo. Ainda, para os/as residentes, conhecer o PPC e as DCNs é essencial para a compreensão dos objetivos e expectativas formativas, das tensões e disputas curriculares, dos desafios e realidades do futuro campo de trabalho, permitindo maior autonomia crítico-reflexiva na formação e atuação profissional.

Segundo Gadotti (2000), a educação para a sustentabilidade deve ser transversal, a todas as disciplinas e práticas pedagógicas, de modo a preparar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Assim, a plena cognição sobre as DCNs e o PPC oportuniza que a sustentabilidade esteja integrada de forma transversal e inovadora no

currículo, podendo ser abordada em diferentes perspectivas, temas, disciplinas e atividades.

No âmbito da pesquisa, importou saber as opiniões dos/as sujeitos/as sobre o favorecimento da formação acadêmica em pedagogia para o conhecimento quanto à EpS. Obteve-se as seguintes respostas:

Tabela 6 – Opiniões dos/as sujeitos/as da pesquisa sobre o favorecimento da formação acadêmica em Pedagogia/Ufopa para o conhecimento quanto à EpS (%)

Sujeitos/as	Muito	Regular	Pouco	Não opinou
Docentes orientadores/as	33,3	67,7	0	0
Preceptoras	0	33,3	67,7	0
Residentes	14,29	64,29	21,43	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ressalvando que todas as respondentes possuem formação graduada em pedagogia, as preceptoras justificaram suas respostas afirmando que:

Na matriz curricular do curso de pedagogia havia poucos componentes curriculares que destacavam a educação para sustentabilidade (Precep_01_Quest).

Falava-se pouco sobre sustentabilidade naquela época, e na ocasião, ainda era tudo voltado somente para o meio ambiente (Precep_02_Quest).

No curso de Pedagogia, quanto aos conhecimentos para a sustentabilidade, não foi trabalhado especificamente, teve uma abordagem interdisciplinar. (Precep_03_Quest).

Perguntadas/os sobre as disciplinas de seus cursos de graduação e pós-graduação que mais contribuíram com a formação para educar para sustentabilidade, as preceptoras listaram: Filosofia; Sociologia; Cultura Brasileira; Fundamentos da Educação Especial; Legislação Aplicada à Administração Escolar; Biologia da Educação; Fundamentos Teórico-Metodológicos para o Ensino de Ciências. Além disso, a preceptora 03 mencionou que “As disciplinas pedagógicas e principalmente a prática de ensino, trabalharam na dimensão de condutas éticas e responsáveis com o meio ambiente e social com os alunos no momento do estágio” (Precep_03_Quest).

Quanto às disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação que menos contribuíram com a formação para educar para sustentabilidade, as/os preceptoras responderam: Estatística, Língua Estrangeira Instrumental: Inglês, as disciplinas pedagógicas e as disciplinas na área de exatas.

Quando à percepção sobre a sua própria formação acadêmica em educação para a sustentabilidade, 66,7% dos/as docentes orientadores/as consideram que sua formação favoreceu o conhecimento sobre o tema de maneira “regular”, enquanto 33,3% acreditam que sua formação favoreceu “muito” esse conhecimento. Segundo os/as docentes:

O curso no final da década de 90 não tinha uma preocupação com o tema (D.O_02).

o tema sustentabilidade não era tão evidente na época em que cursei graduação. Todavia, pensando em sustentabilidade no sentido amplo, a graduação agregou muitos conhecimentos e valores, apesar de não destacar a temática (D.O_01).

O doutorado [...], e minha pesquisa de tese [...], possibilitou o trabalho com os chamados temas sociocientíficos, a educação para a sustentabilidade e qualidade de vida foram temas debatidos no decorrer do meu percurso de doutoramento (D.O_03).

Perguntadas/os sobre as disciplinas de seus cursos de graduação e pós-graduação que mais contribuíram com a formação para educar para sustentabilidade, as/os docentes responderam:

As disciplinas de sociologia e filosofia da educação e correlatas (D.O_01).

Química analítica I e II (D.O_02).

Na graduação não recordei disciplinas que pudessem contribuir, mas tanto no meu mestrado quanto no doutorado as disciplinas relacionadas ao ensino de ciências contribuíram, embora não tenha cursado nenhuma disciplina específica para a sustentabilidade (D.O_03).

Quanto às disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação que menos contribuíram com a formação para educar para sustentabilidade, as/os docentes responderam:

Estatística aplicada à Educação (D.O_01).

Não tratei do tema nas pós-graduações que fiz (D.O_02).

Na graduação não tive disciplina relacionada ao tema da sustentabilidade, na pós-graduação posso considerar que apenas 30% das disciplinas de alguma maneira contribuíram (D.O_03).

É importante salientar a constatação da histórica falta de integração dos princípios e conceitos de desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade nos cursos de formação inicial

de professores/as, apesar dos eventos e acordos internacionais significativos que ocorreram antes da graduação dos professores/as que responderam ao questionário.

A exemplo, a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano, em Estocolmo, no ano de 1972, e a Cúpula da Terra, no Rio de Janeiro, em 1992, que resultou na Agenda 21, um plano de ação global para o desenvolvimento sustentável, eventos que tiveram implicações diretas nas áreas de formação dos/as docentes orientadores/as, como ciências, educação ambiental, educação em ciências e matemática, biologia, química e física. Na educação ambiental, os princípios da sustentabilidade tornaram-se centrais no desenvolvimento de programas e estratégias de ensino que visam a promover a consciência e a responsabilidade ambiental. Ainda, as conexões entre os campos da matemática e ciências e as questões ambientais têm sido e devem ser exploradas, incentivando uma abordagem interdisciplinar na educação para a sustentabilidade.

Investigou-se, também, sobre as percepções das residentes quanto à contribuição do curso de graduação para a EpS. Com relação à percepção sobre a sua própria formação acadêmica e a educação para a sustentabilidade, 57% dos/as residentes que responderam ao questionário, afirmaram que consideram que a discussão sobre a EpS está “muito” integrada às disciplinas estudadas no curso de Pedagogia//Ufopa. Para 36%, está integrada de modo regular; e para 7%, está pouco integrada.

Apesar da maioria dos/as residentes afirmarem que a discussão sobre o tema está “muito” integrada no currículo formal, questionados/as sobre o favorecimento da formação acadêmica para o conhecimento sobre educação para a sustentabilidade, 57,14% responderam que a formação acadêmica contribuiu de modo “regular”; 21,43%, afirmaram que contribuiu “pouco” e apenas 21,43% afirmaram que contribuiu “muito”. Pelos/as residentes que responderam “regular” e “pouco” (78,57%), foi relatado poucos conteúdos, poucas aulas e disciplinas, além da fragilidade do trabalho pedagógico transversal. De acordo com a Res_8_Ques, essa contribuição se dá apenas:

[...] pelos componentes curriculares que se relacionam à educação ambiental e pelos eventos promovidos na ou pela universidade, há poucas discussões sobre o tema Sustentabilidade, ainda assim, estes não são voltados à discussão sobre a Educação para Sustentabilidade. Somente como integrante do Residência Pedagógica pude conhecer esta maneira de educar, até então não imaginava o quão abrangente poderia ser o tema Sustentabilidade e a necessidade da Educação para Sustentabilidade (Res_8_Quest).

Outras/os respondentes acrescentaram que:

O nosso ensino durante a graduação se viu pouco sobre questões de sustentabilidade, já durante nosso ingresso na residência conseguimos trazer esse debate para a sala de aula e buscar com os professores entender mais sobre o assunto (Res_10_Quest).

[...] o tema precisa ser mais discutido na graduação, pouco se fala de educação para sustentabilidade dentro do curso. Uma das únicas disciplinas que abordam o tema é a disciplina de Educação do Campo e Educação Ambiental, mas ainda de forma superficial diante da grande discussão em volta dessa temática (Res_09_Quest).

Também importou analisar as congruências entre as percepções das residentes, que se estabeleceram a partir do currículo real, sobre a contribuição das disciplinas para a EpS, e a presença destas dimensões no currículo formal, conforme constatações do estudo documental. Perguntou-se, então, através do questionário, sobre as disciplinas do curso de licenciatura em Pedagogia que mais contribuíram e que menos contribuíram com a formação para educar para sustentabilidade. Os quadros 10 e 11, a seguir, procuram demonstrar essa relação:

Quadro 10 – Percepção das residentes sobre as disciplinas que MAIS contribuíram para a EpS e as Dimensões da EpS com as quais as disciplinas se relacionam

DISCIPLINAS QUE MAIS CONTRIBUÍRAM PARA A EPS		
Disciplinas	Nº de menções pelas residentes	Dimensões da EpS com as quais se associa
Educação ambiental	6	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental
Fundamentos teórico-práticos do ensino de ciências	6	Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental
Fundamentos teórico-práticos do ensino de matemática	5	Não identificada
Educação do campo	5	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação Valorização do Trabalho Coletivo
Ciências para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental	4	Cultura e identidade Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental
Geografia para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental	2	Sociedade e conhecimentos Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental
História para o 1º ao 5º ano do ensino	2	Sociedade e conhecimentos Cultura e identidade

fundamental		
Educação no campo	2	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação Valorização do Trabalho Coletivo
História da educação no Brasil e na Amazônia	2	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos
Sociologia da educação	2	Cultura e Identidade Diversidade e Inclusão Sociedade e conhecimentos
Educação de jovens e adultos	2	Sociedade e conhecimentos Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação
Fundamentos teórico-práticos do ensino de língua portuguesa	1	Cultura e Identidade Diversidade e Inclusão Sociedade e conhecimentos
Fundamentos teórico-práticos da educação especial	1	Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação Sociedade e conhecimentos
Tecnologias educacionais	1	Tecnologia Digitais Sociedade e Conhecimento Diversidade e Inclusão
Sociedade, estado trabalho e educação	1	Sociedade e conhecimentos Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação
Libras	1	Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação

Fonte: Elaboração própria (2024).

Quadro 11 – Percepção das residentes sobre as disciplinas que MENOS contribuíram para a EpS e as Dimensões da EpS com as quais as disciplinas se relacionam

DISCIPLINAS QUE MENOS CONTRIBUÍRAM PARA A EPS		
Disciplinas	nº de menções pelas residentes	Dimensões da EpS com as quais a disciplina se associa
Estágio de docência na educação infantil	3	Não identificada
Fundamentos teórico-práticos do ensino de língua portuguesa	2	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos
Sociologia da educação	2	Sociedade e conhecimentos
Metodologia da pesquisa	2	Não identificada
Psicologia da educação	2	Não identificada
	1	Não identificada
Filosofia da educação	1	Sociedade e conhecimentos
História da educação brasileira	1	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos
Alfabetização	1	Sociedade e conhecimentos
Metodologia de pesquisa em educação	1	Não identificada
Estatística e gestão financeira da	2	Não identificada

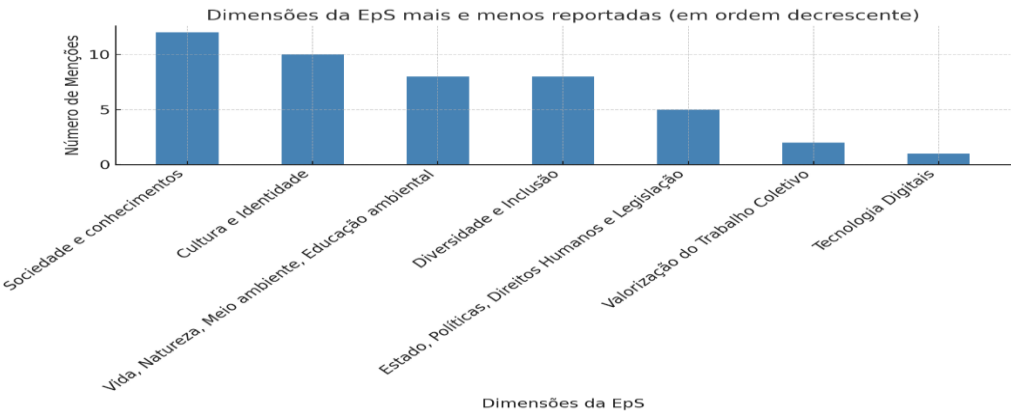
escola		
Legislação aplicada à educação básica	1	Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação Diversidade e Inclusão
Educação de jovens e adultos	1	Sociedade e conhecimentos Diversidade e Inclusão Estado, Políticas, Direitos Humanos e Legislação
Literatura infanto-juvenil	1	Cultura e Identidade Sociedade e conhecimentos
Língua portuguesa para o 1º ao 5º ano do ensino fundamental	1	Não identificada
Estágio em ambientes não escolares	1	Não identificada
Estágio de docência no ensino fundamental	1	Não identificada
Estágio de gestão educacional	1	Não identificada
Estágio de educação de jovens e adultos	1	Não identificada

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ainda, de acordo com uma das respondentes, nenhuma disciplina do curso contribuiu com a educação para a sustentabilidade “[...] pois não trazem esse assunto para o debate, já que o mesmo é de grande relevância para a educação e para todos os seres humanos” (Res_6_Quest). Segundo outra respondente, “[...] a EpS sequer é mencionada nas disciplinas do currículo oficial do curso” (Res_14_Quest).

O gráfico 1 representa as dimensões da EpS nas disciplinas do curso de Pedagogia/Ufopa, na óptica dos/as residentes:

Gráfico 1 – Dimensões da EpS nas disciplinas do curso de Pedagogia/Ufopa, na óptica das residentes



Fonte: Elaboração própria (2024).

Estes resultados coincidem com os resultados do estudo documental, segundo o qual, a dimensão da EpS mais presente no currículo formal do curso em estudo é a dimensão

“Sociedade e Conhecimento” e a menos enfatizada é a dimensão “Tecnologias Digitais”. De acordo com o estudo documental, a Dimensão “Sociedade e conhecimentos” é a mais forte no currículo do curso, correlacionando-se com 21 disciplinas. Na mesma direção, 12 das 16 disciplinas citadas pelas residentes como as que mais contribuíram para a EpS tem relação com esta dimensão.

Cabe direcionar o olhar para o fato de que as disciplinas que mais fortemente foram indicadas como contribuidoras para a EpS são Educação Ambiental e Fundamentos teórico-práticos do ensino de ciências, o que evidencia que a percepção da sustentabilidade vinculada preponderantemente ao aspecto ambiental e ecológico ainda é mais intensa que quanto às demais dimensões, o que também foi sinalizado pelas preceptoras em relação às suas formações graduadas. Em associação, o coordenador do curso pontuou:

[...] Mas, assim, em relação a essas disciplinas no curso, muitas dessas dimensões são pontuadas, por exemplo, nas disciplinas feitas pelos professores de Geografia, Geografia do primeiro ao quinto ano e FTP de Geografia. Pelos professores de História, História do primeiro ao quinto ano e FTP de História. Você tem pontos que as disciplinas de Geografia, disciplina de História, também buscam em cima, eles debatem em cima dessas causas do que hoje a gente entende como degradação ambiental. E entendendo por que acontece essa degradação, por que a natureza é tão maltratada, fica mais fácil de entender quando você busca pontuar algo para essa educação, para a sustentabilidade. Então, não adianta dizer que vocês têm que ter essas sete dimensões, vocês têm que trabalhar isso. Aí eles vão perguntar por que eu tenho que fazer isso, se eles não entenderem o problema, a causa do problema e tudo mais. Por isso que eu falo que tem que ter uma dimensão social, uma dimensão política, e um posicionamento mesmo político, para que o aluno possa compreender o seu papel de professor para a efetiva educação para a sustentabilidade (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Há que se destacar, também, a percepção das residentes sobre a EpS estar muito integrada no currículo formal, porém, sem contribuição efetiva para a formação nesta perspectiva, haja vista a forma como o trabalho pedagógico é organizado e materializado.

Convém, ainda, rememorar que o estudo do currículo formal do curso deu-se com base na análise de conteúdo (Bardin, 2011), o que explica o fato de determinadas disciplinas indicadas pelas residentes como contribuintes para a EpS não terem sido correlacionadas com as dimensões emergidas no estudo, visto que suas denominações e ementas não guardam materialidade linguística que explicita essa correlação. Contudo, de acordo com as respondentes, no currículo real, esta relação ocorreu, o que reforça a confirmação da Tese de que a Educação para Sustentabilidade está imbricada currículo no currículo formal do curso, e, para mais, sendo materializada no currículo real, em alguma medida, ainda que sem a

intencionalidade pedagógica necessária.

Em outro viés da pesquisa, investigou-se sobre a preparação das preceptoras para abordar, na residência pedagógica, a temática da educação para a sustentabilidade. Entre as preceptoras que responderam ao questionário, 33,3% consideraram que foram “pouco” preparadas, enquanto que 66,7% consideraram que foram “muito” e argumentaram sobre os estudos e eventos formativos ocorridos no âmbito da residência: *“Fazíamos estudo de texto e discussões sobre a temática”* (Precep_02_Quest); *“Foram feitos estudos de textos referentes a Educação para a sustentabilidade e Seminários também”* (Precep_03_Quest). No entanto, a preceptora 01 alertou que:

Os preceptores foram preparados para orientar os residentes quanto à temática educação para sustentabilidade, no entanto, creio que faltou mais encontros de formação com os professores coordenadores para maior fortalecimento no processo de formação dos preceptores (Precep_01).

Em contraste, 33,3% dos/as docentes orientadores afirmaram que as/os preceptoras/es foram “pouco” preparadas/os, e 67,7% consideraram que a preparação foi “regular”. Na mesma direção, na opinião de 50% dos/as residentes essa preparação foi “pouca”. 36% entenderam como “regular”. Apenas 7%, entenderam que as preceptoras foram “muito” preparadas para tratar sobre a temática na preceptoria. 7% dos respondentes não emitiram opinião. Ou seja, 86% dos/as residentes consideraram que os/as preceptores/as foram preparados/as “Pouco” ou e modo “Regular” e justificaram:

Com base na experiência vivenciada, observa-se que os preceptores foram poucos preparados para orientar os residentes, uma vez que a proposta do RP seria esse vínculo entre escola e residentes, estes deveriam receber mais orientações de como desenvolver na prática essas ações, ter mais encontros de formação, participação, engajamento e até mesmo interação entre o próprio preceptor e residente (Res_02).

No que diz respeito em assegurar uma inclusão de qualidade, a preceptora tem uma excelente formação. Entretanto sentiu-se necessidade de melhor orientação quanto a sustentabilidade como um todo, na articulação entre os temas ambiental, social e econômico, bem como a compreensão destes de forma isolada (Res_08).

Apesar do empenho demonstrado pelas preceptoras em buscar a formação, o estudo revelou uma percepção desfavorável entre os/as residentes e docentes orientadores/as em relação à preparação dos/as preceptores/as da RP/Pedagogia/Ufopa para abordar a EpS nas escolas-campo, destacando a importância de investir em programas e ações de formação

continuada mais robustos e abrangentes para os/as preceptores/as, com oportunidades de desenvolvimento profissional.

Zeichner (1993), tratando sobre a importância da formação continuada, manifesta que “Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar” (Zeichner, 1993, p. 55).

Sobre as vivências dos/as residentes em educação para a sustentabilidade (EpS), a pesquisa revelou, a partir do questionário virtual, padrões distintos de participação em atividades práticas e de extensão, em comparação com atividades no âmbito das disciplinas de graduação. No que diz respeito às atividades práticas e de extensão, como oficinas e atividades em escolas de educação básica, a maior parte dos/as residentes (46%) participou coordenando as atividades, indicando um engajamento ativo na organização e condução dessas iniciativas. Além disso, 31% dos/as respondentes participaram assistindo, enquanto 15% participaram como ministrantes ou facilitadores/as, demonstrando uma diversidade de papéis desempenhados nessas atividades. Por outro lado, um pequeno percentual de 8% afirmou não ter participado de nenhuma atividade prática ou de extensão.

Em relação às atividades relacionadas à educação para a sustentabilidade no contexto das disciplinas da graduação, a maioria expressiva dos/as residentes (62%) afirmou já ter participado assistindo. Por outro lado, 8% relataram ter participado como ministrantes ou facilitadores/as, enquanto 7% participaram como convidados/as. Além disso, 8% participaram coordenando as atividades relacionadas à sustentabilidade nas disciplinas. Surpreendentemente, 7% dos respondentes afirmaram não ter participado de nenhuma atividade relacionada ao tema no âmbito das disciplinas.

Entretanto, em relação às atividades vinculadas aos projetos ou grupos de pesquisa, os dados mostram que uma parcela significativa de 43% dos/as residentes não participou de nenhuma atividade. Aqueles/as que participaram geralmente o fizeram como convidados/as (14%) ou assistindo (29%), destacando a importância de envolver os/as alunos/as em iniciativas de pesquisa para promover uma compreensão mais aprofundada e prática da sustentabilidade.

Já quanto às preceptoras que responderam ao questionário, a pesquisa revelou que suas vivências em educação para a sustentabilidade (EpS) são mais expressiva em atividades teóricas, das quais 100% das preceptoras já participou de modo passivo (participou assistindo). Nas atividades vinculadas às disciplinas do currículo formal da educação básica, 33,3% das preceptoras informaram já ter participando ou coordenando atividades; 33,3%, assistindo e

33,3% não participaram de atividades desta natureza. Os mesmos índices foram reportados quanto à participação em atividades vinculadas a grupos de pesquisa: 33,3% participaram como convidadas; 33,3%, assistindo e 33,3% não participaram. 67,7% não participaram de atividades caracterizadas como extensão universitária, e, 33,3% participaram assistindo.

Nas atividades práticas, como oficinas, atividades em escolas de educação básica, é mais marcante a participação enquanto coordenadoras (66,7%).

O distanciamento das preceptoras das atividades de pesquisa e extensão representa uma lacuna significativa no contexto da residência pedagógica, especialmente considerando os objetivos fundamentais do Programa, que se propõe a promover o estreitamento da relação entre as universidades e a educação básica.

O envolvimento em projetos e grupos de pesquisa e extensão poderia possibilitar a contribuição das preceptoras para a construção de conhecimento científico aplicável à realidade da educação básica, além do desenvolvimento de habilidades de análise crítica e reflexão sobre as práticas pedagógicas, e a melhoria das condições educacionais nas escolas.

Além disso, se a residência pedagógica deveria ser uma experiência de formação continuada para as preceptoras, é fundamental que sejam oferecidas oportunidades de envolvimento em atividades de pesquisa e extensão para enriquecer a formação e a aproximação entre escolas e universidades.

No que diz respeito às vivências dos/as docentes orientadores/as da Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa em relação à educação para a sustentabilidade, a pesquisa revelou que 66,7% dos/as docentes já participaram como ouvintes de atividades práticas, como oficinas e atividades em escolas de educação básica, enquanto apenas 33,3% já atuaram como ministrantes/facilitadores, indicando maior passividade nas atividades desta natureza, ou, talvez, desconhecimento sobre a relação entre as atividades desenvolvidas e a EpS.

Em relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão, constatou-se que 66,7% participaram como ministrantes/facilitadores no âmbito das disciplinas ministradas; 33,3% participaram como ministrantes/facilitadores, enquanto 66,7% participaram assistindo atividades vinculadas a projetos/grupos de pesquisa; e 33,3% participaram como ministrantes/facilitadores, enquanto 66,7% participaram assistindo atividades vinculadas a projetos de extensão universitária.

As análises apontam a participação mais ativa dos/as docentes orientadores/as da Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa em atividades práticas vinculadas à educação para a sustentabilidade, como oficinas e atividades em escolas de educação básica. O baixo percentual de docentes envolvidos/as na coordenação e condução dessas iniciativas indica a falta de pró-

atividade quanto à proposição de atividades e construção de novos conhecimentos sobre o tema.

Em contrapartida, houve uma distribuição mais equilibrada de papéis em atividades no âmbito das disciplinas ministradas, com uma proporção semelhante de docentes atuando como ministrantes e facilitadores/as, o que significa maior intensidade da abordagem do tema nas atividades de ensino do que nas atividades de pesquisa e extensão, já que houve uma participação menor dos docentes nestes campos.

Assim como nas atividades de pesquisa, nas atividades de extensão, novamente, foi observada uma participação mais passiva dos docentes, com uma proporção menor atuando como facilitadores ou ministrantes.

Em síntese, as vivências dos/as docentes orientadores/as da Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa, em relação à educação para a sustentabilidade, estão mais centradas no ensino das disciplinas do currículo formal do que nas atividades de pesquisa e extensão. Quando há vivências nestes dois últimos campos, são mais comuns a “participação assistindo”, do que como facilitadores ou ministrantes.

Afunilando a investigação para além do tema geral - a educação para a sustentabilidade - investigou-se, através do questionário virtual, sobre a percepção dos/as sujeitos/as de pesquisa quanto à presença das dimensões no currículo formal do curso em foco. Entre as residentes, obtendo-se os seguintes resultados:

Tabela 7 – Percepção dos/as residentes sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia/Ufopa (%)

Dimensão	Muita	Regular	Pouco
Cultura e Identidade	57	36	7
Diversidade e Inclusão	29	43	21
Estado, Direitos Humanos e Legislação	21	63	14
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	0	79	21
Valorização do trabalho coletivo	21	57	21
Tecnologias Digitais	7	57	29
Sociedade e conhecimentos	29	71	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

Para 83% dos/as residentes respondentes do questionário, essas dimensões favorecem a educação para a sustentabilidade, por destacarem a promoção de discussões amplas, acessíveis e inclusivas, que transcendem as barreiras disciplinares, sendo fundamentais para preparação dos/as futuros/as professores/as.

Nas justificativas, emerge a noção de que a EpS não se limita apenas a uma compreensão teórica, mas, também, a compreensão da realidade local e das interações entre

os diversos aspectos culturais, sociais e ambientais. As respostas enfatizaram a necessidade de alinhar as abordagens educacionais com as questões atuais e com a realidade local, garantindo que as discussões e práticas estejam contextualizadas e sejam - significativas para os/as alunos/as.

[Essas dimensões] estão voltadas a compreensão da diversidade que está presente na nossa sociedade, quando se reconhece e enxerga que há culturas diferentes e pessoas com diferentes formas viver e se desenvolve o respeito por essa diversidade, existe a presença da sustentabilidade, visto que, esta se relaciona ao equilíbrio promovido pela articulação da economia, natureza e sociedade (Res_08_Quest).

[...] contudo, tais abordagens têm de estar alinhadas com as temáticas atuais devendo ser discutidas dentro da realidade de nossa região (Res_14_Quest).

Igualmente, buscou-se conhecer a percepção das preceptoras sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia da Ufopa. A tabela 8 abaixo retrata a percepção das profissionais:

Tabela 8 – Percepção das preceptoras sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia/Ufopa (%)

Dimensão	Muita	Regular	Pouco	Não opinou
Cultura e Identidade	66,7	33,3	0	0
Diversidade e Inclusão	100	0	0	0
Estado, Direitos Humanos e Legislação	100	0	0	0
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	66,7	0	33,3	0
Valorização do trabalho coletivo	33,3	66,7	0	0
Tecnologias Digitais	66,7	33,3	0	0
Sociedade e conhecimentos	66,7	33,3	0	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

Todas as preceptoras (100%) acreditam que a abordagem destas dimensões favorece a educação para a sustentabilidade.

Importou saber, também, a percepção dos/as docentes orientadores/as sobre a presença das dimensões da educação para a sustentabilidade identificadas no projeto pedagógico do curso (a partir da análise documental). A tabela abaixo retrata a percepção dos/as docentes orientadores/as:

Tabela 9 – Percepção dos/as docentes orientadores/as sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso de Pedagogia/Ufopa (%)

Dimensão	Muita	Regular	Pouco	Não opinou
Cultura e Identidade	33,3	66,7	0	0
Diversidade e Inclusão	33,3	33,3	33,3	0
Estado, Direitos Humanos e Legislação	66,7	0	33,3	0
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	33,3	66,7	0	0
Valorização do trabalho coletivo	33,3	66,7	0	0
Tecnologias Digitais	66,7	0	33,3	0
Sociedade e conhecimentos	66,7	0	33,3	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

No GFR, reflexões sobre as dimensões da educação para a sustentabilidade no currículo formativo do curso de pedagogia também foram pautadas. Durante um dos encontros, a Res_02_GFR destacou que a abordagem da dimensão “Tecnologias Digitais” ocorre mais no currículo real, a partir das demandas das disciplinas e de outras atividades acadêmicas que requerem a integração tecnológica, o que acompanha as constatações do estudo documental, segundo o qual esta dimensão só se relaciona com três disciplinas:

Segundo a residente,

[...] na minha percepção, se destacam bastante sutilmente, não é falado sobre tecnologias, no sentido de que não existe uma própria disciplina ou algo que fale profundamente sobre tecnologias, mas assim, implicitamente, quando a gente entra na faculdade, a gente passa a ter mais contato direto com tecnologias, a gente vai aprendendo com o decorrer do curso, então a gente aprende a mexer principalmente na internet, através de buscas, de pesquisas sobre artigos, periódicos, montar trabalhos, slides, assim, referente ao nosso dia-a-dia, tipo, aplicativos para gravação de vídeo, edição, conforme as necessidades das disciplinas, mas em si, ter algo que ensine realmente sobre as tecnologias, como ser utilizados, ser manejados em sala de aula, eu não percebi exatamente em si, mas com o decorrer do tempo a gente vai aprendendo como é que se utiliza (Res_02_GFR).

Ademais, no campo das vivências, frente às demandas formativas na “sociedade do conhecimento e tecnológica” (Theis, 2013), no ano de 2022, a residência pedagógica do curso de Pedagogia da Ufopa promoveu a “Formação em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e Educação”, em parceria com o curso de Licenciatura em Informática Educacional (Iced/Ufopa), com o objetivo de aprimorar os conhecimentos dos/as participantes em tecnologias digitais e as diversas possibilidades de associá-las à educação.

A formação buscou desenvolver conhecimentos teórico-práticos sobre as

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e sua relação com a gestão dos processos pedagógicos, tendo como referência a gestão dos próprios núcleos de RP. Objetivou, ainda, promover práticas pedagógicas apoiadas no uso das tecnologias, ampliar as competências dos participantes na criação e utilização de TDICs em processos educacionais, fomentar o desenvolvimento de técnicas e metodologias de ensino e avaliação que incorporem as TDICs, e fortalecer habilidades comunicacionais pelo uso destes recursos.

As participantes do GFR ressaltaram a importância do referido evento formativo como espaço para aquisição de saberes e conhecimentos sobre tecnologias digitais e, para além, a compreensão de como e por que aplicá-las, especialmente no que se refere à educação para a sustentabilidade na Amazônia. Salientou-se, ainda, como aspecto negativo, o caráter breve e pontual da formação:

Pra mim foi importante porque a gente aprendeu bastante, por exemplo, eu não conhecia, nunca tinha usado, nunca tinha ouvido falar sobre o Canva, né? E aí a partir dessa formação eu comecei a usar e muitas coisas eu comecei a fazer, né? A partir do Canva. Até pra residência também. Então pra mim foi muito importante essa formação, né? Que a gente teve aí na Residência Pedagógica (Res_05_GFR).

[...] vamos dizer assim, meu nível não é tão elevado, mas eu tinha acesso a alguns conhecimentos sobre a residência pedagógica, tipo, a oficina, o curso que teve durante essa formação sobre tecnologias, Eu já conhecia algumas plataformas, já utilizava e já conhecia outras que poderiam também ser utilizadas. Mas assim, entender de que maneira ser utilizado também foi importante. Não só chegar lá, fazer uma arte e colocar. Tá, mas tem que entender qual motivo, o como e o porquê daquela arte como será que vai ajudar a transmitir, a passar a mensagem da educação com sustentabilidade? De que maneira e de que melhor forma podemos informar os nossos alunos, nossos professores, conscientizar a sociedade em si? Então, além de informar sobre tecnologias, mas informar as outras pessoas sobre um assunto relevante (Res_02_GFR).

Mas eles foram poucos dias, foram poucos dias. Na verdade. Eles foram em um momento único. E assim, eu também, eu já exercia um pouco na prática essa questão das tecnologias também, mas com a partilha do que a Gisele falou, eu acho que aprimorei mais o meu conhecimento em relação ao uso das ferramentas e eu acredito que essa formação serviu não somente para a nossa atuação dentro da residência pedagógica no trabalho que a gente desenvolveu dentro da escola, como serviu para ajudar também toda a galera que estava ali fazendo a formação dentro do curso da pedagogia, porque ajudou muito a questão da Fernanda falar, eu não sabia mexer no canva, Mas, tipo, a gente utilizou isso para fazer os nossos trabalhos dentro da faculdade (Res_01_GFR).

Lopes e Tenório (2011) traçam importantes considerações sobre conhecimento enquanto mercadoria na sociedade tecnológica. Segundo os autores,

[...] como tudo na sociedade mercantilizada tende a se tornar mercadoria, dessa vez a mercadoria mais desenvolvida é o próprio conhecimento humano. É como se toda evolução das trocas produtivas e das capacidades técnicas se explicassem por essa nova forma de apropriação de riquezas que é o capitalismo informacional. Do ponto de vista tecnológico, o produto que mais agrega valor é o próprio conhecimento humano (Lopes; Tenório, 2011, p. 41).

Os autores acrescentam que “no paradigma informacional surgiu uma nova cultura, a partir da superação dos lugares e da invalidação do tempo pelo espaço de fluxos e pelo tempo intemporal: a cultura da virtualidade real” (Lopes; Tenório, 2011, p. 44).

Nesta conjuntura do capitalismo informacional que se solidifica na sociedade do conhecimento, a docente orientadora participante do GFR versou as particularidades da região amazônica, destacando a importância da alfabetização digital e da integração das tecnologias digitais na educação, considerando o contexto específico da Amazônia. Além disso, ponderou sobre a alfabetização digital como vetor da sustentabilidade social e a dificuldade maior de implementação da política nacional de educação digital (Brasil, 2023) na Amazônia, configurada pela dificuldade de acesso, já superada em outras regiões brasileiras. Segundo ela,

[...] a gente entende que as leituras também colocam que a tecnologia é um fator muito importante para promover a sustentabilidade [...] você precisa dessa alfabetização digital para sobreviver. Hoje todos os processos praticamente são informatizados [...] Então isso também acaba contribuindo para desigualdades sociais. Nós estamos numa região que a gente ainda tem dificuldade de acesso. Não é só não saber manusear, é a disponibilidade do recurso mesmo para toda a população. E a gente também tem uma política nacional que é de educação digital que é muito recente, acho que no final do ano, em 2023, mas que as escolas também devem implementar e que os professores também devem estar preparados, os pedagogos também devem estar preparados para fazer, para promover a educação tecnológica, a educação digital, por ser uma política nacional. Então, justamente na sociedade contemporânea em que a tecnologia é fundamental, o bom uso da tecnologia é mais importante ainda. Saber usar a tecnologia com segurança para evitar uma série de situações prejudiciais é mais importante ainda [...] (D.O_GFR).

Lopes e Tenório (2011) destacam, também, a imbricação entre educação e sustentabilidade na sociedade do conhecimento e ratificam a importância da formação continuada para o enfrentamento dos desafios sociais. Na perspectiva destes autores,

em plena sociedade do conhecimento, a educação incorpora-se quase que naturalmente ao conceito de sustentabilidade. Numa sociedade assim, mais do que nunca, para haver sustentabilidade para as novas gerações, é preciso haver educação continuada e aprendizado constante. É preciso enfrentar bem os novos desafios que surgem constantemente na dinâmica social; esse papel compete à educação (Lopes; Tenório, 2011, p. 99).

Assim sendo, como ação de formação continuada, a preceptora ressaltou a relevância da formação em tecnologias digitais para lidar com as crescentes demandas de informatização na educação, expressando a preocupação com a necessidade de operar sistemas *on-line* para registrar frequência, acompanhar o desempenho dos/as alunos/as e outras tarefas da gestão do educacional:

Como no Estado [rede estadual de educação] vai ser tudo através do sistema. Então, assim, para quem não tem domínio causa uma certa preocupação. Porque como que a gente vai registrar a partir de agora a questão da frequência, um diário online, um sistema que você vai ter que aprender a preencher [...] vai verificar o boletim do aluno, ver o desempenho dele. Então isso é muito importante dentro da formação sim (Precep_GFR).

A Res_01_GFR enfatizou:

[...] eu aprendi na prática a questão das tecnologias, porque se fosse depender realmente da universidade para ter esse ensino, eu não teria conseguido, mas foi a prática mesmo do dia a dia [...] acho que foi a partir daí [da pandemia] que a gente começou realmente, sabe, ter mais esse contato assim com essa parte tecnológica e eu observo, finalizando a graduação agora, que ainda tem muitos colegas, muitas pessoas que ainda têm essa dificuldade em relação ao uso da tecnologia. temos, porque acho que faltou muito isso, sabe?(Res_01_GFR).

Abstrai-se desta ênfase a priorização do conhecimento prático para a execução de tarefas acadêmicas e, posteriormente, no campo de trabalho, em detrimento da unicidade teórico-prática no processo de aprendizagem, compreensão e desenvolvimento de habilidades, da experiência e da reflexão sobre a e na ação. A este respeito, Moraes (2003b, p. 23), indica o “recuo da teoria” nos cursos de licenciaturas, ou seja, a falta de uma sólida formação teórica que possibilite a compreensão da realidade educacional. Como consequência, segundo a autora, quase sempre os/as professores/as são levados à repetição de modelos, à falta de autonomia e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros.

Note-se, por antecipado, que, enquanto para as/os residentes se sobressai a dimensão Cultura e identidade, as preceptoras destacaram maior percepção da Cultura e identidade; Vida, natureza e meio ambiente; Tecnologias Digitais; Sociedade e Conhecimento. Por sua vez, os docentes orientadores/as percebem, com mais ênfase, as dimensões Estado, Direitos humanos e legislação e Tecnologia digitais.

Por outro lado, o estudo documental evidenciou que a dimensão que perpassa o maior número de disciplinas no curso é “Sociedade e conhecimentos”, presente em 21 disciplinas, seguida da dimensão “Cultura e identidade”, presente em 17 disciplinas, e destaca

como uma dimensão “muito presente” no currículo do curso tanto pelos/as residentes como pelas preceptoras.

Ainda, apesar de tanto as preceptoras e os/as docentes orientadores/as terem indicado a forte presença da dimensão “Tecnologias Digitais”, conforme os/as residentes que responderam ao questionário, a presença desta dimensão no currículo do curso é apenas “regular” e, para as residentes que participaram do Grupo de Formação Reflexiva, ocorre, sobretudo, por meio do currículo real. Sob outro ângulo, de acordo com o estudo documental, a dimensão Tecnologia Digitais está presente em apenas 3 disciplinas do currículo formal do curso, assim como a dimensão “Valorização dos diversos saberes e trabalho colaborativo”.

Outrossim, a maioria dos/as docentes (66,7%) acredita que a abordagem destas dimensões favorece a educação para a sustentabilidade. A inclusão do eixo de Ciências também é mencionada como relevante para EpS, sendo ressaltada a importância de uma abordagem interdisciplinar. No entanto, destaca-se a resposta de um/a dos/as docentes:

Não tenho ideia de como esse conjunto pode aparecer em uma mesmo componente, vejo complexa essa justificativa (D.O_02).

Assim, fica explícita a lacuna na percepção dos/as docentes sobre a interdisciplinaridade, a estrutura do currículo oficial e o currículo real do curso de Pedagogia da Ufopa, que denota fragilidades no planejamento e na implementação curricular. Se os/as docentes não conseguem visualizar como as dimensões podem ser incorporadas de forma prática e viável, deduz-se que o currículo real não está proporcionando oportunidades adequadas para essa integração.

Alinahando-se ao estudo documentais e bibliográficos, investigou-se sobre a percepção dos/as participantes da pesquisa sobre a relevância das sete dimensões da educação para a sustentabilidade em relação ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04, da Agenda 2030 (“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”). A tabela abaixo apresenta as respostas obtidas através do questionário eletrônico:

Tabela 10 – Opinião das/os sujeitos de pesquisa sobre a suficiência das 7 dimensões da EpS para a abordagem do ODS 4 (%)

Sujeitos/as	Sim	Não	Não opinou
Docentes orientadores	0	33,3	67,7
Preceptores	66,7	33,3	0
Residentes	35,71	50	14,29

Fonte: Elaboração própria (2024).

Também perguntou-se às/os sujeitos/as de pesquisa, através do questionário, sobre estas dimensões serem ou não referências suficientes para abordar a EpS, com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico. A tabela 11 sintetiza as respostas:

Tabela 11 – Opinião das/os sujeitos/as de pesquisa sobre a suficiência das 7 dimensões para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico (%)

Sujeitos/as	Sim	Não	Não opinou
Docentes orientadores	33,3	33,3	33,3
Preceptores	67,7	33,3	0
Residentes	21,43	57,14	21,43

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ainda, perguntou-se às/os sujeitos/as de pesquisa se consideravam que a formação acadêmica desenvolvida no curso de Pedagogia/Ufopa favoreceu ou não a aprendizagem sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. As respostas estão organizadas na tabela abaixo:

Tabela 12 – Opinião das/os sujeitos/as de pesquisa sobre o favorecimento da aprendizagem do ODS 4 através da formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa (%)

Sujeitos/as	Muito	Pouco	Não opinou
Docentes orientadores	33,3	67,7	0
Preceptores	100	0	0
Residentes	46	47	7

Fonte: Elaboração própria (2024).

A triangulação dos dados evidencia que as preceptoras demonstram mais positividade em suas respostas. 67,7% consideram que as sete dimensões são suficientes tanto para abordar o ODS 04, como para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico. 100% das preceptoras consideram que a formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa favorecem a aprendizagem do ODS 4.

Em relação às/aos docentes orientadoras/es, é bem latente a dificuldade de responder sobre a educação para a sustentabilidade associada à formação de pedagogos/as em direção à qualidade social da educação. Tanto que 67,7% não opinaram sobre a suficiência das sete dimensões da EpS para a abordagem do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 (ODS 04) da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que se refere à qualidade da educação. Além disso, há uma visão pouco positiva sobre a formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa e a educação para a sustentabilidade: 67,7% indicaram que esta

formação favorece “pouco” a aprendizagem sobre este ODS, e, apenas 33,3% consideram que as sete dimensões identificadas no currículo formal do curso são suficientes para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico, e justificaram:

Acredito que favoreça, embora os agentes educacionais não façam essa correlação na prática pedagógica. (D.O_01_Quest).

É necessário ressignificar o currículo do curso de pedagogia para alcançar tal objetivo (D.O_01_Quest).

Entre as/os residentes, cujas respostas sobre a presença das dimensões da EpS no currículo formal do curso mais se aproximaram dos resultados do estudo empírico, também não há uma percepção positiva sobre a formação acadêmica na atual configuração e a educação para a sustentabilidade. Apenas 35,7% consideram que as sete dimensões são suficientes para a abordagem do ODS 04 da Agenda 2030. 57,1% consideram que as dimensões não são suficientes para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico, e 47% consideram que a aprendizagem sobre o ODS 4 é “pouco” favorecida pela formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa.

No Grupo de Formação Reflexiva, a preceptora analisou as evoluções desde sua formação em pedagogia para a incorporação de temas socialmente relevantes e imbricados aos direitos humanos, como a diversidade e inclusão em sentido pleno. Além disso, destacou a importância do resgate da cultura e da identidade, bem como um maior foco em questões ambientais. Segundo ela, essas mudanças curriculares enfatizam mais os direitos humanos, refletindo uma visão mais ampla e contemporânea da educação, entendidas por ela como respostas aos movimentos sociais e à crescente conscientização sobre a humanidade:

[...] faz praticamente mais de 20 anos que eu fiz pedagogia. Então, a diferença que tem da questão da matriz curricular, que a gente dando uma analisada nesses componentes agora, que são chamados atualmente. Mas assim, que bom que mudou, a gente vê a diversidade e a inclusão. Na minha época, o processo da inclusão era muito limitado à questão das pessoas com deficiência. E hoje, graças a Deus, que essa temática se ampliou, a inclusão no sentido mais amplo, a inclusão de etnias diferentes, de situações diferentes, que não se limita somente às pessoas com deficiência. A questão do resgate da cultura e da identidade, que é legal. Ver a valorização da cultura de diferentes povos. Vida, natureza e meio ambiente, educação ambiental [...]. se dava muita ênfase na questão da legislação, Estado, mas assim, direitos humanos, não recorro de a gente ter debatido, discutido, e sim, Tá certo, que faz parte da legislação, mas não assim, de forma mais detalhada, dentro de uma visão que a gente tem hoje. E assim, eu tô percebendo a diferença, como mudou, graças a Deus, né? Que antes a nossa visão ficava muito restrita,

apenas em alguns pontos. Aqui não, tá bem mais amplo, acho que acompanhando até a modernidade, né? [...] até porque as pessoas vão começando a exigir, perceber, a questão dos seus direitos e tudo, e esses movimentos sociais que fizeram com que viesse a tom dessas outras temáticas (Precep_GFR).

A Res_01_GFR endossou o entendimento da preceptora, expondo seu ponto de vista:

Por se tratar, eu acredito, de uma universidade que hoje recebe essa diversidade, né? essa questão do antes se tratar mais dessa diversidade de pessoas com deficiência. E hoje a gente vê os povos originários, já que dentro da universidade, povo de Ribeirinhos, quilombolas e povo do LGBT, né? Então, é uma diversidade muito grande. Então, a gente vê essa inclusão também aqui dentro da universidade. Acredito também que a questão da educação ambiental, que a Fernanda também falou, eu acho que faltou muito, assim, a parte [...] Porque quando a gente fala a questão da educação para sustentabilidade, a primeira coisa que vem é falar, como a gente já falou antes, falar muito sobre a educação ambiental, mas eu acho que faltou falar realmente dessa sustentabilidade [social] dentro da disciplina. (Res_01_GFR).

De acordo com Castells (1999 *apud* Lopes; Tenório, 2011, p. 44),

[...] ao longo da história, as culturas foram geradas por pessoas que compartilham espaço e tempo — sob condições determinadas pelas relações de produção, poder e experiência e modificadas por seus projetos — e lutam uns contra os outros para impor valores e objetivos à sociedade. Portanto, as configurações espaço-temporais eram importantíssimas ao significado de cada cultura e a sua evolução diferencial.

Assim, a sustentabilidade social envolve a coexistência harmiosa e respeitosa de pessoas e grupos populacionais com diferentes culturas, estilos de vida, conhecimentos e saberes. No Grupo de Formação Reflexiva, a docente orientadora iniciou a reflexão sobre a valorização das diferentes culturas e saberes, e, sobre o enfoque, na universidade, do conhecimento científico como conhecimento que é validado e que deve ser disseminado, haja vista que “a educação, enquanto processo cultural, nasce como um ato consciente. Há uma intenção de educar” (Lopes; Tenório, 2011, p. 23).

Instigadas a refletir sobre a valorização dos diferentes saberes no currículo oficial do curso de pedagogia, inclusive, como base teórica, a residente Res_01_GFR compartilhou uma experiência em que um professor da graduação convidou um contador de histórias e estudioso da literatura regional para a aula e foram exploradas estórias loco-regionais na disciplina “Literatura Infanto-Juvenil”.

A Res_02_GFR destacou duas disciplinas que, em sua opinião, mais foram atreladas à questão da identidade: Educação do campo e Educação Etnorracial. Ela Relatou a

experiência nas disciplinas:

[Educação do campo] foi justamente sobre entender o nosso processo escolar da região, principalmente região de Planalto, de Lagos, Ribeirinho, Pará [...] Então, essa foi uma das disciplinas que contribuiu para entender, para atribuir a diversidade (Res_02_GFR).

[Em Educação Etnorracial, o professor] não desvinculou a ideia que a gente tem de trabalhar mais o lado sul e sudeste, vamos dizer assim, ele trabalhou mais voltado às nossas ancestralidades, vamos dizer assim, eu posso me colocar porque meus pais são, meu pai vem de descendentes negros. Então, ele trabalhou mais esses aspectos culturais de África, vamos dizer assim.

A Res_05_GFR acrescentou: “[...] só me veio à mente, realmente, a de educação do campo. Porque foi algo novo, né? A professora nos levou a conhecer outras realidades, né? Por exemplo, eu não conhecia a várzea, né? Planalto [...]”.

A docente orientadora propôs a reflexão sobre a contribuição das disciplinas classificadas como “fundamentos” para a preparação de pedagogos/as para a educação para a sustentabilidade, visto que “[...] a prática educativa precisa estar embasada em fundamentos teóricos sólidos, sem os quais não se pode assegurar a coerência e a eficácia das ações pedagógicas” (Saviani, 2003, p. 45). De acordo com a Res_02_GFR,

Penso que entender um pouco do passado, entender como foi a construção, entender o passado para tentar construir algo novo ou algo melhorado. ter uma revolução ou mudar de uma hora para outra é meio que impossível, mas desconstruir, construir uma sociedade, é preciso estudar o passado futuro. (Res_02_GFR).

Para a preceptora, os fundamentos da educação fomentam a compreensão das mudanças sociais atuais, resultado de movimentos sociais do passado, como o processo de inclusão e a ascensão do capitalismo:

E através dessas disciplinas, filosofia, sociologia, que a gente começa a entender também as mudanças que ocorreram atualmente, tudo foi em função de algum movimento social que aconteceu lá atrás, até o processo de inclusão mesmo, lembrando na parte econômica quando começa a separação, com a inclusão da questão do capitalismo, a burguesia, a classe operária e tudo, tudo é um processo de construção mesmo, e aí que entra a questão do conhecimento, que a gente começa a compreender o porquê de tantas situações que ocorreram no momento histórico da sociedade, que acontece até hoje, que hoje a gente está colhendo alguns frutos, que foram frutos dessa luta, desses movimentos sociais (Precep_GFR).

A docente orientadora ponderou sobre a importância do trabalho colaborativo, da solidariedade e da participação ativa na construção de um futuro sustentável, salientando que a EpS deve promover a conscientização sobre a interdependência entre os indivíduos e a necessidade de cooperação para resolver problemas socioambientais, instigando a reflexão sobre a presença desta dimensão nas disciplinas do currículo do curso. A preceptora comentou sobre as marcas competitivas da sociedade capitalista em contraponto aos ideais de solidariedade e cooperação:

Porque o que sempre prega pra gente, né? Você tem que dar o melhor, porque nós vivemos em uma sociedade competitiva. Então, acho que prega mais individualidade do que o coletivo [...] Até você trabalhar a questão da consciência coletiva, que é juntos nós vamos fazer a diferença (Precep_GFR).

A Res_02_GFR endossou e complementou:

Acho que a nossa sociedade capitalista faz, faz ou nos obriga a sermos individualistas e competitivos também. Então, querendo ou não, a nossa educação é embasada em cima da sociedade capitalista. porque, querendo ou não, a gente é trabalhado para o mercado de trabalho. Pode, sim, ser trabalhado voltado à conscientização, à melhoria da educação, de uma sociedade melhorada ou ideal, mas, assim, acaba que quando a gente sai da universidade, querendo ou não, a gente vai precisar do recurso de um trabalho, uma exploração do capital, querendo ou não.

Explicita-se que a política educacional brasileira enfatiza a formação e a valorização da individualidade, da capacidade de iniciativa, da competitividade e ratifica a formação da mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a produtividade, para o lucro e para o consumo, pois “[...] a intenção de produzir escolas, mestres e estudantes comprometidos com a emancipação de indivíduos e grupos oprimidos e com o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática não se afina com o discurso neoliberal” (Moreira, 1976, p. 12).

A residente indicou os grupos de pesquisa como *lócus* favoráveis ao trabalho colaborativo, a depender da busca pessoal de cada estudante, pois, segundo ela,

[...] em questão da valorização do trabalho coletivo na universidade que a gente estuda, é muito superficial, é pouco, é vago, porque a gente aprende na prática, vai aprendendo na prática como ter essa interação dessa troca, [...] valorizar o trabalho colaborativo, em si, no currículo formal, quase não se vê, mas assim, abrindo um leque de possibilidades que a universidade oferece, existe também grupos de pesquisa que trabalham com isso. Possa ser que seja interesse do aluno não buscar esse conhecimento ou deixar do jeito que tá no currículo. Mas, assim, existem grupos que trabalham nessa colaboração

coletiva voltada ao ambiente de trabalho (Res_02_GFR).

Tal qual os dados levantados por meio dos questionários, as reflexões das participantes do GRF consignaram a importância das dimensões discutidas para favorecer a formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade, rementendo à necessidade de equilibrar as suas explorações, já que estudo documental e estudo empírico indicaram que algumas dimensões são tratadas de modo superficial. Congraçou-se, também, assim como apontado por residentes e docentes orientadores/as nos questionários, que, embora importantes, essas dimensões não são suficientes, pois os processos educacionais devem evoluir com a sociedade:

É claro que isso é necessário. Todos esses complementos é super importante, né? Nós já aprendemos que a sustentabilidade, ela vai além da questão ambiental. Então, a inclusão tem que estar presente, mas na forma mais ampla, em todos os sentidos, na questão dos povos originários, na questão econômica, dos direitos humanos, todas as formas (Precep_GFR).

Principalmente esses que são menos citados. Esses que a gente citou menos. Inclusive esse último agora, a valorização. Acho que o que foi mais citado aqui foi a questão da diversidade, inclusão, cultura, identidade. Ele é bem mais forte dentro do currículo. Já esses outros, meio fracos (Res_01_GFR).

As legislações locais também, [...] legislações locais, Para analisar, olha, o regimento jurídico único, do município, do estado, São documentos que são necessários quando a gente vai se tornar um servidor público, nós vamos ter as condições, vamos ter lá, quando a gente começa a pesquisar, que violam o direito da lei, justamente quando violam o direito da lei, é rápido que a gente começa a procurar as leis (Precep_GFR).

Outrossim, de acordo com as preceptoras que responderam ao questionário, a formação pedagogos/as para a educar para a sustentabilidade na Amazônia perpassa pelo ajuste do currículo formativo à realidade amazônica. As preceptoras destacaram a necessidade de estudo profundo sobre o tema e a importância da formação continuada, face as lacunas percebidas na formação inicial, pensamento associado às ideias de Imbernón (2000) de que a formação inicial é o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, fornecendo as bases para construir um conhecimento pedagógico especializado, que requer continuidade formativa. Para Mizukami (2002), a formação inicial ocupa um lugar muito importante no processo total de formação, porém, por si só, não dá conta de formar professoras/es para as complexidades do campo educacional. Para a autora,

[...] a formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem, como preconizava o modelo clássico, para tratar de problemas

educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (Mizukami, 2002, p. 28).

De acordo com os/as docentes/as orientadores que responderam ao questionário, para formar pedagogos/as aptos/as a educar para a sustentabilidade na Amazônia, é imperativo fortalecer a identidade cultural local, a valorização dos conhecimentos tradicionais e integrar ativamente as comunidades amazônicas no processo educacional, reconhecendo e respeitando suas perspectivas e práticas. Ainda, afirmaram que a abordagem interdisciplinar é essencial na formação de professores/as, bem como afirmaram que a formação científica e matemática deve ser enfatizada, mas, de uma maneira que esteja enraizada nos temas da educação para a sustentabilidade e qualidade de vida na Amazônia. Um/a dos/as respondentes destacou:

O pedagogo necessita, na sua formação, de disciplinas que busquem a discussão dos problemas ambientais relativamente ligados à questões socioeconômicas e também de disciplinas práticas que busquem fomentar no âmbito escolar a possibilidade de ação dos discentes na sua formação (D.O_02).

Sobre a formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia, no Grupo de Formação Reflexiva, uma das residentes ponderou sobre o papel do/a pedagogo/a frente à necessidade de desmistificar o pensamento da sobreposição do conhecimento eurocêntrico em relação ao conhecimento contextualizado loco-regionalmente. Para ela,

[...] ainda se vê muito o contexto europeu, trazer a forma européia para a Amazônia. E a gente precisa descolonizar isso, desmistificar que a gente possui também saberes que podem ser utilizados na nossa região e recorrer ambos uns aos outros [...]. Porque é muito implementado que aquele conhecimento, vamos dizer assim, daquele povo é menor ou inferior ao conhecimento europeu. E é o que precisa ser desmistificado [...] desmistificar que só um conhecimento é superior a outro conhecimento, principalmente quando se diz indígena, quilombola, é desmistificar isso [...] Penso que não somente nisso, mas nós como pedagogos, no sentido de coordenação, nesse olhar mais amplo, de entender qual a necessidade da escola, o que precisa ser feito no sentido de proporcionar palestras, ou algo relacionado a isso também. Uma forma de sustentabilidade, de conscientizar os próprios professores para serem mais sustentáveis com os próprios alunos. [...] posso achar que esteja utilizando métodos mais tradicionais, apenas esses, e poderia diversificar esse olhar em cima dos alunos [...] fazer uma metodologia diferente, ensinar [...] Vamos tentar fazer um experimento, talvez que dê certo, de uma outra metodologia? (Res_02_GFR).

Por sua vez, a preceptora integrante do GFR destacou a importância da valorização cultural, dos aspectos identitários e dos conhecimentos locais para a educação para a sustentabilidade em contexto amazônico:

A questão da valorização mesmo local, cultural, né? Saber inserir essa identidade, essa cultura dentro dos conhecimentos da universidade, através das disciplinas que trabalham principalmente a questão metodológica também, de que forma a gente pode aproveitar essa identidade, essa valorização desses conhecimentos dentro de uma sala de aula, para valorizar as diferenças também (Precep_GFR).

Arroyo (2011) pondera sobre a tensão, no território curricular, entre os saberes determinados pela ideologia hegemônica como “legítimos” e os saberes acumulados historicamente pelos processos socioculturais, e defende a aproximação dos educadores/as com os/as educandos/as como fator de resgate e valorização destes últimos e desacralização das verdades importadas pelos grupos dominantes. Segundo o autor,

Todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. As lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar as ciências converteu o conhecimento em um território de disputas (Arroyo, 2011, p. 17).

Neste contexto, o autor enfatiza que:

a disputa foi se instalando ao chegarem os coletivos tidos como povo comum sem racionalidade, dominados por saberes do senso comum. Os coletivos docentes, cada vez mais identificados com esses educandos em saberes, cultura, classe, raça, campo ou periferia, passaram a ter de articular direitos tensos: direito à herança intelectual, cultural, estética, ética com o direito a suas heranças de saberes, valores, estéticas conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se (Arroyo, 2011, p. 41).

Assim, de acordo como o coordenador do curso de Pedagogia/Ufopa, a residência pedagógica se converteu em uma solução para a falta de planejamento colaborativo e interdisciplinar que reverbera as disputas de poder entre os/as professores/as formadores. Para o coordenador do curso, a residência pedagógica permitiu aos/às residentes a compreensão prática das dimensões da educação para a sustentabilidade, sem a pressão de notas, o que resulta em maior criatividade e eloquência. Ele mencionou que o curso evoluiu desde 2010, passando de um foco forte em educação no campo e educação infantil para uma abordagem mais diversificada:

Apesar de a gente não ter essa totalidade, não ter essa abrangência [referindo-se ao planejamento unificado e ao trabalho colaborativo e interdisciplinar quanto à EpS], o residência pedagógica acabou sendo um salva-vidas para essa questão, por exemplo, para mim, que trabalho com ensino de ciência e de uma forma geral estar envolvida na ideia de sustentabilidade, não basicamente obedecendo ou colocando essas sete dimensões do ensino para sustentabilidade nas minhas aulas, mas tendo uma noção de como a gente pode fazer esse trabalho de formiguinha, como a gente pode fazer com que isso passe a fazer parte da formação do pedagogo. Um dos pontos que a gente vê também, que está relacionado diretamente ao PPC do curso, a esse caráter formativo, é que o curso tem mudado um pouco desse, vou chamar aqui de referencial formativo. Em 2010, quando eu cheguei aqui, o que parecia muito forte era a educação no campo e a educação infantil. E aí, hoje, fazendo uma análise mais sucinta, eu vejo que eu tenho explicações para que isso aconteça. E, à medida que o tempo foi passando, a gente começou a colocar em prática diversos outros modos de ver [...]

por que eu não consigo pontuar, não consigo colocar em prática essas sete dimensões? Porque o trabalho em si depende muito do entendimento que os alunos, no caso dos meus alunos de pedagogia, vão ter. E como por se tratar de uma disciplina de 30 horas e depois uma disciplina de 45 horas, eu tenho pouco tempo para esse trabalho, por isso que eu afirmo a minha fala de ainda pouco. Se nós tivermos, dentro do curso, professores, grupos de professores que possam fazer essa abordagem de uma maneira planejada, por exemplo, o nosso planejamento para início de semestre não existe [...] por exemplo, quem são os professores que vão trabalhar com a turma 2022? Cinco professores [...] Essas disciplinas não podem ser uma pro sul, uma pro norte. Elas precisam trabalhar de uma maneira comum, não é só a questão interdisciplinar que está envolvida [...] mas é você dar condições a esses alunos de trabalharem com um norte a ser seguido. A gente está tratando da formação profissional deles, então a gente não pode, de repente, confundir a cabeça deles mais do que deixar, trazer clareza nas nossas ideias a serem trabalhadas na disciplina.

[...] a gente acabou encontrando, na residência pedagógica, uma maneira de trabalhar, de estar mais próximo de alcançar a discussão dessas dimensões ou a implementação dessas dimensões no subprojeto de pedagogia, mas a gente tem dificuldade também. Eu não consigo ter um bom desenvolvimento em todas essas dimensões, a professora na escola também não consegue ter, mas os alunos já identificam que alguns têm maior facilidade de entendimento em desenvolver atividades que atinjam algumas dessas dimensões, mas pelo fato de a gente ter trabalhado e dito a eles que isso existe. Então, foi obrigado ter um programa como residência pedagógica para que eles conhecessem, porque se eles não participassem do programa residência pedagógica, eles não teriam essa noção, porque no curso isso não se discute. [...] quando eles passam a ver isso no Residência Pedagógica, eles veem de uma maneira mais livre, não depende de uma nota, não tem aquela pressão. Então, eles estão mais soltos, estão mais criativos, estão mais eloquentes, então é um ganho substancial (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

De antemão, destaca-se a urgência de suplantarmos o entendimento de que são necessárias disciplinas específicas, ou tempos/carga horária e temas específicos nas disciplinas para se tratar de educação para a sustentabilidade, e expandir a compreensão de que se trata de

um tema transversal ao projeto societário e de humanidade que se intenciona, portanto, inerente a todas as disciplinas do currículo, como elementos que possibilitam dar materialidade a este projeto.

Ademais, inequivocamente, a inovação pedagógica é fundamental para a evolução epistemológica e a adaptação às necessidades contemporâneas no campo educacional, e o Programa Residência Pedagógica (PRP) foi uma oportunidade para experimentar e implementar novas abordagens e proporcionar uma formação docente mais dinâmica e significativa, alinhada com sérios desafios do planeta Terra e da humanidade.

Contudo, a despeito da importância das inovações pedagógicas pontuadas pelo coordenador, depreende-se, de sua fala, que a RP foi encarada como uma compensação para as deficiências do currículo formal. Enfatizar na RP temáticas que são lacunas no currículo formal pode fragilizar ainda mais a relação entre teoria e prática, considerando o destacado pelo próprio coordenador sobre a dificuldade inicial dos/as estudantes em razão falta de conhecimento e envolvimento com o tema, pouco explorado no currículo formal.

Embora seja compreensível e importante que a RP tenha oferecido um diferencial formativo ao preencher essas lacunas, também há a possibilidade de ter constituído desafios adicionais, haja vista a eventual insuficiência de embasamento teórico, para lidar com essas questões no campo de trabalho, além do fato de que nem todos/as os/as acadêmicos/as têm acesso à residência.

Assim, para maximizar os resultados positivos de programas como a residência pedagógica, é necessário mudar a visão de que eles servem para corrigir deficiências do currículo formal e integrá-los como partes essenciais e inovadoras da formação docente, com um compromisso explícito com a inovação pedagógica, com a gestão democrática e com a universalização de seus efeitos para todos/as os/as estudantes em formação. Emerge, assim, o desafio de alinhar os programas suplementares de formação docente com os objetivos institucionais e dos cursos, para melhor coesão da formação docente em relação à identidade e a missão da universidade e de cada curso.

O coordenador ressaltou que, embora tenha sido muito útil no que tange à educação para a sustentabilidade, o Programa Residência Pedagógica (PRP) não atingiu todos/as os/as alunos/as do curso e que, para muitas/as, a motivação única para participar do programa foi a bolsa oferecida, e não o valor formativo que seria agregado.

Apesar dessas limitações, o coordenador registrou que os/as alunos/as que participaram do PRP demonstraram maior entusiasmo e aprofundamento em suas práticas e planejamentos pedagógicos, evidenciando maior fundamentação teórica e acadêmica, inclusive

nos trabalhos de conclusão de curso (TCC), assim como uma visão mais lúcida sobre o funcionamento das escolas, o papel social do/a professor/a e a importância da educação para a sustentabilidade, em decorrência da compreensão mais crítica e sólida sobre a educação, que se reflete na qualidade dos trabalhos acadêmicos. Em contraste, acadêmicos/as que não participaram do Programa apresentaram, na óptica do coordenador, uma visão mais limitada e isolada da formação:

Hoje tem o programa Residência Pedagógica, que ajuda bastante, mas que não resolve por não abranger todos do curso. E a ideia de que os alunos precisam fazer o Residência Pedagógica porque tem uma bolsa e não “eu preciso fazer porque isso vai ser bom para a minha formação”, também me deixa um pouco triste. Mas à medida que eu converso, eu já vejo, principalmente dos participantes do programa, eu já vejo um brilho ali no olho, a gente poderia ter feito algo melhor, a gente poderia fazer dessa forma. Hoje, com o entendimento que eu tenho, eu faria isso, eu faria aquilo, por exemplo, agora no planejamento final do último módulo, a gente já vê as ideias mais bem sustentadas em leituras, em autores, coisas que eles não tinham noção no início. E nos próprios trabalhos de conclusão de curso, que muitos desses alunos desenvolveram, a gente já vê uma pegada mais acadêmica, no entanto, assim, com a característica que cada um conseguiu desenvolver dentro do programa Residência Pedagógica, daquilo que foi trabalhado, dos relatos que eles fizeram, das atividades que eles participaram. Então, eles entenderam que aquilo estava contribuindo para a formação deles. Então, a gente vai ver diferenças enormes nos trabalhos de conclusão de curso de alunos do Residência Pedagógica, da mesma turma que participam do Residência Pedagógica e daqueles que não participam. Aqueles que não participam têm a ideia de curso isolado, sem esse ganho que o residência pedagógica traz. Está tudo certo, mas a gente vai ver a diferença. E a gente vai ver a diferença de quem participa e tem a ideia da escola, como funciona, do seu papel enquanto educador, do caráter social, do professor e, nessa pegada de sustentabilidade, ele vai entender e vai escrever, vai ter uma ideia muito melhor do seu papel na sociedade, papel social, papel crítico. (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Na opinião do coordenador, a falta de interesse inicial dos/as estudantes pelo Programa Residência Pedagógica e a manifestação de interesse principal na bolsa tem relação com a falta de conhecimento sobre o que é sustentabilidade e com a compreensão, inicialmente, restrita à questão ambiental - que nem sempre desperta interesse em todas as pessoas - sem englobar os aspectos social, econômico e político:

Eu penso que sim, porque, como eu já disse, isso não é debatido no curso. Quando os alunos, quando apareceu a oportunidade, apareceu uma bolsa, e não para eles, não a oportunidade de melhorar essa discussão, ser mais crítico e ter mais aprendizado prático em relação a isso. Por quê? Porque isso não é trabalhado de maneira sistemática no curso. Então, quando o

aluno, no final da graduação, aparece no programa Residência Pedagógica, o que ele vislumbra é a Bolsa, porque ele não foi instigado a desenvolver ações desse tipo

[...]

Daí vem a minha crítica a nós, professores universitários, não só do curso de pedagogia, mas a nós, professores universitários, que nos atemos a fazer as nossas coisas, ao individualismo que a gente tem, a gente desenvolve os nossos projetos, A gente nunca se preocupa em pedir ajuda ou contar com a ajuda do outro, porque os nossos projetos não são comuns aos outros. Então, essa comunidade científica acaba não se ajudando, ela acaba fazendo coisas independentes (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Outrossim, a despeito da crescente propagação da importância atribuída à sustentabilidade, pode-se inferir, a partir das justificativas dos/as respondentes dos questionários, que os currículos oficiais de formação docente não acompanharam adequadamente esses avanços globais, resultando em uma lacuna significativa entre os desafios socioambientais e a preparação docente para abordar essas questões.

As colocações do coordenador do curso sobre a formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia se assemelham aos achados provenientes da análise documental que permitiu constatar um amplo potencial do currículo oficial do curso em relação à educação para a sustentabilidade, contudo, sem consciência pedagógica, ou seja, não há a cultura de educar para a sustentabilidade, portanto, o tema não se faz presente objetivamente no currículo formal do curso e nem nas práticas pedagógicas, conforme os resultados desta pesquisa. Segundo o coordenador,

Mas para esse [subprojeto de RP] no qual nós estamos trabalhando, nós tivemos muita dificuldade em fazer com que o aluno entendesse a dinâmica de trabalho e, principalmente, a temática desse trabalho [...] o entendimento de sustentabilidade, como é que esse aluno é formado, como é que esse aluno é trabalhado e os próprios alunos falam que têm muita dificuldade porque veem isso em semestres diferentes, veem isso em algumas falas de professores, em algumas atividades apenas, ou seja, o curso não se preocupa em sistematizar isso. Mecanismos para isso nós temos, o que, na minha opinião de coordenador, fazendo esse mapeamento, tendo essa visualização maior do curso [...] eu acredito que não têm sido eficientes o que tem sido feito para esse trabalho, a partir da educação para a sustentabilidade dentro do curso de pedagogia. Daí a dificuldade que os alunos têm. Mas quando você reúne esses alunos e consegue mostrar para eles fazer um trabalho mais específico, como foi feito, por exemplo, em cada núcleo para o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica, eles conseguem levar isso adiante, eles conseguem ter esse entendimento e até discutir sobre, a partir de leituras, de textos, a partir de atividades que são desenvolvidas dentro dos núcleos e na escola, junto com os professores, os preceptores nas escolas, a gente vê que eles conseguem desenvolver

[...]

porque eles conheceram e se informaram a partir de iniciativas como esta.

[...] mas isso poderia ter sido feito na aula de legislação, isso poderia ter sido feito na aula de matemática, isso poderia ter sido dado na aula de educação do campo. Então a gente vê que tem relação e tem condições do curso fazer esse trabalho. Mas como cada um faz a sua parte, à parte, essa sistematização é difícil, porque a gente não tem um trabalho coletivo indicando

[...]

Então, eu acho que falta para o curso de pedagogia uma sistematização para que isso tenha mais eficiência, porque do jeito que está, hoje eu não vejo como eficiente. Por isso que eu afirmo que não tem. Não tem devido a essa falta de planejamento, essa falta de organização, que o curso tem todas as condições de implementar (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Tenha-se em conta que “A educação, enquanto processo cultural, nasce como um ato consciente. Há uma intenção de educar” (Lopes; Tenório, 2011, p. 23) e rememore-se, ainda, que o projeto pedagógico do curso de pedagogia não define a EpS como um pilar formativo, assim como os documentos estruturantes da universidade, embora tratem sobre o desenvolvimento sustentável, não assumem o compromisso com a sustentabilidade. Portanto, a ênfase na educação para a sustentabilidade no curso de pedagogia da Ufopa é uma iniciativa isolada, restrita ao subprojeto de residência pedagógica para o período de 2022 a 2024. A este respeito, o coordenador do curso expressou:

Eu vejo que a ideia [de instituir a EpS como eixo norteador da RP/Pedagogia/Ufopa] surgiu a partir dessa preocupação de você de fato não ver no curso e foi uma forma de se implementar essa ideia entre os alunos do curso. Foi uma proposta, eu entendo que ela poderia ter sido melhor construída, mas ela foi muito bem construída e teve essa preocupação de trabalhar o ensino de ciências de maneira a educar para a sustentabilidade. Esse foi o título, essa foi a pegada inicial. Mas a gente não consegue trabalhar desde o início com isso. Eu creio que, a partir da metade do projeto em diante, essa ideia ficou melhor fixada, teve uma base melhor e aí a gente conseguiu desenvolver algo mais próximo daquilo que foi o projeto pensado, a proposta do projeto. Por quê? Porque no início você encontrou alunos que nunca trabalharam isso no curso, e para eles foi um fardo. A questão da formação, o primeiro módulo que foi a formação [formações para residentes], a gente viu alguns alunos desistirem, alguns alunos não levaram tão a sério. Nós tivemos dificuldade ainda com os preceptores, mas para aqueles que já tinham um ganho, que já tinham participado, aliás, do edital passado, as preceptoras [...] tiveram uma facilidade maior em coordenar, de fato, principalmente a partir do primeiro módulo, que foi a formação, que era comum a todos [...] Quando eles encontram essa maneira de trabalhar, eles conseguem desenvolver. E eu, pelo menos nos núcleos que estou à frente, identifiquei que a partir da metade do segundo módulo é que os alunos conseguiram começar a entender aquilo que eles estavam fazendo. Eles começaram a ver que não era só a bolsa que era um ganho para eles, entende? Eu falei ainda há pouco que alguns alunos achavam isso e isso, e acredito que quase 90% tinham só esse interesse, mas quando eles começaram a entender que, dentro do curso, eles estavam tendo uma oportunidade de diferenciar sua formação, eu acho que o projeto, o subprojeto começou a

fazer sentido naquilo que foi pensado, da maneira como foi pensado, que, ao meu ver, foi pensado para minimizar um problema, uma necessidade que o curso de pedagogia tem, que não discute de maneira eficaz, se discute e discute de uma maneira muito compartimentalizada, ou seja, cada professor discute dentro da sua disciplina, a gente não tem um denominador comum, a gente não tem. E a gente conseguiu, dentro do Residência Pedagógica, ver a possibilidade de eu ter a possibilidade de aproximar (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

Não a propósito, os estudos de Marinho (2014), referenciado por Bacci e Silva (2020) apontaram que, apesar das pactuações institucionais sobre a pauta, existe uma lacuna considerável entre a teoria e a prática no que diz respeito à sustentabilidade nas universidades brasileiras:

[...] os projetos relacionados à sustentabilidade em 73 instituições brasileiras e aponta que a situação predominante, inclusive entre as instituições signatárias dos compromissos, é diferente do pretendido nos documentos. Em sua pesquisa, o autor não identificou, em nenhuma das IES pesquisadas, um conjunto de ações operacionais e acadêmicas que corresponda ao esperado, como efetiva orientação da instituição para a sustentabilidade (Bacci; Silva, 2020, p. 49-50).

Igualmente, ainda conforme Bacci e Silva (2020, p. 51),

Rohrich e Takahashi (2019) analisaram as publicações no Brasil relacionadas à sustentabilidade ambiental nas IES e identificaram duas grandes áreas para o seu desenvolvimento: a primeira sendo o eixo acadêmico (ensino e pesquisa como formadores de conhecimento para os egressos das IES) e a segunda área, o eixo operacional (ações cotidianas dos campi para a sustentabilidade ambiental). Ambas também foram identificadas na presente pesquisa. Por mais que estejam presentes metodologias ativas, participativas, colaborativas ou transformadoras, a educomunicação, propostas de aprendizagem colaborativa, a interdisciplinaridade e o uso das tecnologias, estas estão restritas a determinados tipos de cursos com enfoque ambiental, e muito ligadas às iniciativas de professores de forma individual. Não há uma preocupação da instituição, de forma geral, com mudanças estruturais nos cursos, de forma que a cultura da sustentabilidade esteja inserida na formação inicial.

Ou seja, não apenas no curso de Pedagogia da Ufopa, mas em outras universidades brasileiras, a preocupação com a sustentabilidade está circunscrita a ações isoladas, iniciativas de poucos/as professores/as, e não se sustentam no trabalho colaborativo, que, conforme visto anteriormente, é o meio mais adequado para dar materialidade a um paradigma que pressupõe compromisso e participação efetiva de todas as pessoas.

Direcionando o estudo para as práticas desenvolvidas especificamente na residência pedagógica do curso de Pedagogia/Ufopa, as preceptoras (todas pedagogas) classificaram como “boa” (100%) a relação entre as atividades e temas trabalhados na RP e o conteúdo das disciplinas do curso de Pedagogia e registraram nos questionários que o foco das atividades foi

a formação dos/as acadêmicos/as com ênfase na sensibilização sobre a importância do meio ambiente, através da realização de rodas de conversa, seminários e discussões.

Considerando a óptica dos/as residentes, o estudo constatou maior variação de percepções sobre a relação entre as atividades e temas abordados na Residência Pedagógica e o conteúdo dos componentes curriculares/disciplinas do curso de Pedagogia. Enquanto 23% dos participantes consideram a relação como “Excelente” e 38% a classificam como “Boa”, uma parcela significativa de 31% a avaliou como “Regular”. Adicionalmente, 8% dos respondentes a consideraram como “Pouca”. É importante ter em vista que fatores como a abordagem pedagógica adotada pelos/as professores/as formadores/as e a pertinência dos temas trabalhados podem influenciar a percepção dos/as participantes sobre esta relação.

Entre os docentes orientadores/as, a percepção dessa relação se estabelece como “Boa” para 33,3%, “regular” (33,3%) e pouca (33,3%). Para estes sujeitos/as da pesquisa, as atividades da residência pedagógica do Curso de Pedagogia relacionadas à educação para a sustentabilidade variaram em sua abordagem, profundidade e compreensão:

Em âmbito geral, foram desenvolvidas rodas de conversa sobre o tema. Em alguns núcleos, foram realizados estudos de teóricos e as atividades de regência dos residentes (D.O_01_Quest).

As atividades desenvolvidas no âmbito do RP também são superficiais, precisamos ter algo realmente voltado para a EpS (D.O_02_Quest).

Organizamos os núcleos a partir de subtemas: um núcleo realizou as temáticas sobre horta na escola e lixo no meio ambiente, outro núcleo desenvolveu a temática sobre jardinagem e a importância do ambiente verde, outro núcleo realizou a temática sobre jardinagem e lixo reciclável. Além disso foram realizadas diversas ações junto aos estudantes (D.O_03_Quest).

Foi evidenciada, nas respostas dos/as docentes orientadores/as, a ausência de uma abordagem mais holística e interdisciplinar sobre questões socioeconômicas, em decorrência da compreensão fragmentada sobre sustentabilidade, restrita às questões ambientais. Além disso, denota-se a falta de unicidade no direcionamento das atividades da RP, com cada núcleo, notadamente, tendo operado de maneira isolada e seguindo temas específicos, provavelmente, relacionados às áreas de atuação acadêmico-científica, interesses e ideologia dos/as docentes orientadores/as, sem estratégia integradora das ações formativas, apesar dos eixos norteadores definidos no subprojeto de residência pedagógica do curso.

Através do questionário, 46% dos/as residentes indicaram que a formação desenvolvida na RP/Pedagogia/Ufopa favoreceu “muito” a aprendizagem sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e

promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” da agenda 2030; 46% consideraram esse favorecimento “regular” e, 7% não opinaram.

As justificativas apresentadas pelos/as respondentes refletem diferentes experiências, perspectivas e expectativas em relação ao programa e sua contribuição para a educação para a sustentabilidade (EpS). Muitos/as expressaram gratidão pela aprendizagem possibilitada e pela oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre o tema; destacaram a importância da promoção da conscientização e responsabilidade ambiental entre as crianças e futuras gerações e do enriquecimento curricular da formação docente em perspectiva sustentável. No entanto, críticas foram tecidas em relação à falta de planejamento e orientação, indicando a necessidade de melhorias na coordenação, planejamento, orientação, acompanhamento e supervisão dos programas suplementares de formação, em direção aos objetivos educacionais quanto à EpS:

Através do programa de residência pedagógica, pude compreender melhor a importância da educação para a sustentabilidade. Apesar de reconhecer que o programa tem contribuído positivamente para essa aprendizagem, ainda vejo lacunas que precisam ser preenchidas. É fundamental que as escolas atendidas pelo programa se beneficiem não apenas da integração do residente, mas também de uma formação continuada mais sólida. Isso garantirá uma aprendizagem mais eficaz e alinhada aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (RES_03_Quest).

Acredito que estamos no caminho certo para que possamos atingir um número grande de aprendizagem em relação a ap+A1:BT15rendizagem. Porém através do RP podemos iniciar essa temática fundamental sobre a sustentabilidade nas escolas (RES_07_Quest).

Perguntado às/aos residentes “Com qual intensidade você considera que estas dimensões se fazem presentes nas atividades e discussões da Residência Pedagógica – Pedagogia Ufopa?”, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 13 – Percepção dos/as residentes sobre a presença das dimensões da EpS nas atividades e discussões da RP/Pedagogia/Ufopa (%)

Dimensão	Muita	Regular	Pouco	Não opinou
Cultura e Identidade	50	29	14	7
Diversidade e Inclusão	79	14	7	0
Estado, Direitos Humanos e Legislação	43	50	7	0
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	27	53	20	0
Valorização do trabalho coletivo	57	36	7	0
Tecnologias Digitais	7	80	13	0
Sociedade e conhecimentos	33	47	20	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

As/as participantes apontaram o alinhamento entre as atividades desenvolvidas na residência pedagógica do Curso de Pedagogia e a educação para a sustentabilidade (EpS), no período de 2022 a 2024, face ao foco dado a temas como diversidade, inclusão, direitos humanos e legislações. Segundo as/os respondentes, a diversidade dos/as alunos/as da educação básica envolvidos/as, incluindo estudantes da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, contribuiu para esta perspectiva, reafirmando o direito à educação de qualidade para todos/as. Além disso, segundo as/os respondentes, as atividades proporcionam uma visão abrangente da realidade escolar, permitindo maior associação entre teoria e prática, que, de acordo com Veiga (2001) são “[...] faces inseparáveis do mesmo ato de conhecer. A característica principal dessa relação é o não-rompimento da unidade teoria e prática. Elas são partes integrantes do mesmo todo” (Veiga, 2001, p. 150), fundamento essencial ao ato de educar para a sustentabilidade.

As atividades desenvolvidas até o momento se relacionam à Educação para a Sustentabilidade principalmente em relação a diversidade, inclusão, direitos humanos e legislações, devido o público de trabalho envolver alunos da Educação Especial estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Reafirmam-se nas atividades o direitos destes sujeitos à educação, sobretudo de qualidade, refletindo também o trabalho docente na promoção da verdadeira inclusão (Res_08_Quest).

As atividades desenvolvidas no RP proporcionaram um olhar sobre a totalidade de uma realidade escolar, permitindo que a nossa formação seja integral, em relação à práticas e teorias, o que em conjunto com a educação para a sustentabilidade EpS torna a formação docente ainda mais importante, uma vez que conhecer, aprender e ensinar sobre o tema é imprescindível na sociedade atual (Res_09_Quest).

As atividades desenvolvidas foram importante para buscar entender de que maneira a educação para sustentabilidade está inserida o ambiente escolar e aperfeiçoa-las para o desenvolvimento das atividades. Sempre partindo da necessidade da escola para encaixar na educação para sustentabilidade (Res_11_Quest).

As residentes destacaram, ainda, que as atividades foram direcionadas para entender como o tema está presente no ambiente escolar e para aprimorar as práticas pedagógicas nesse sentido, sempre considerando as necessidades específicas das escolas, realçando a residência pedagógica como um espaço de aprendizado e reflexão sobre a EpS, que contribuiu com a preparação das/os futuras/os pedagogas/os para promover uma educação sustentável.

Junto às/aos preceptoras/es, investigou-se, através do questionário, sobre a percepção quanto à presença das dimensões da educação para a sustentabilidade nas atividades

da residência pedagógica do curso de Pedagogia da Ufopa. A tabela abaixo retrata a percepção das preceptoras que participaram do estudo:

Tabela 14 – Percepção das preceptoras sobre a presença das dimensões da EpS nas atividades da RP/Pedagogia/Ufopa (%)

Dimensão	Muita	Regular	Pouco	Não opinou
Cultura e Identidade	66,7	0	33,3	0
Diversidade e Inclusão	100	0	0	0
Estado, Direitos Humanos e Legislação	100	0	0	0
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	66,7	0	33,3	0
Valorização do trabalho colaborativo	33,3	67,7	0	0
Tecnologias Digitais	66,7	33,3	0	0
Sociedade e conhecimentos	66,7	33,3	0	0

Fonte: Elaboração própria (2024).

Constata-se que, na percepção das preceptoras, as atividades da Residência Pedagógica/Pedagogia/Ufopa enfatizaram as dimensões Estado, Direitos Humanos e Legislação, Valorização do Trabalho Colaborativo, Tecnologias Digitais e Sociedade e Conhecimentos, com percentuais que indicam uma presença forte ou regular. Por outro lado, dimensões como Cultura e Identidade e Diversidade e Inclusão são percebidas com menor intensidade.

Em um dos encontros do GFR, refletiu-se sobre o desenvolvimento do subprojeto de residência pedagógica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (RP/Pedagogia/Ufopa) e suas contribuições para a formação de pedagogos/as. As participantes do GFR fizeram os seguintes apontamentos:

[...] a residência, ela nos prepara para futuramente ir para a sala de aula, que a gente já vai saber como conversar com as crianças sobre isso, como introduzir o assunto ou como continuar falando sobre a sustentabilidade (Res_03_GFR).

[...] a diferença que a gente analisa, vocês [residentes] estão tendo uma oportunidade muito relevante, porque na época que eu estudava, nós não tínhamos essa questão da residência pedagógica. Nós íamos ter contato com a escola a partir somente do estágio e a residência, ela possibilita isso. [...] Saber intervir nas situações pedagógicas que acontecem dentro da sala de aula, ter um foco, assim, mesmo, na questão educacional que vocês projetam futuramente. [...] realmente é uma experiência muito significativa que todos os acadêmicos deveriam ter essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades dentro dessa temática [sustentabilidade]. [...] A educação para a sustentabilidade, ela percebe, ela tem um anseio, na verdade, de a gente trabalhar as necessidades básicas do ser humano, que não é só a questão ambiental, mas tem a questão social, econômica. [...] Ela [EpS] amplia uma nova visão de educação e até de docência (Precep_GFR).

A preceptora acrescentou:

E a partir do momento que a gente teve o convívio com a residência, antes eu não conseguia fazer essa relação, agora a gente já consegue estabelecer. Isso que é bacana, que positivo, que hoje a gente tem um outro olhar. Por isso que é importante dar prosseguimento, sim, nesse trabalho. Importante, principalmente vocês agora, essa nova geração que está dentro da universidade, incluir mesmo educação para sustentabilidade nesse processo de formação do pedagogo, porque vai fazer diferença lá fora (Precep_GFR).

Nas reflexões sobre os desafios ou limitações encontradas na promoção e desenvolvimento da EpS na Residência Pedagógica, emergiram discussões sobre a ausência da EpS currículo formal e a abordagem do tema de forma limitada e restrita às questões ambientais, frequentemente, lembrado apenas em datas comemorativas, como a semana do meio ambiente. Também emergiram reflexões a respeito da falta de intencionalidade pedagógica dos/as professores/as, por não terem consciência de que, ao tratarem de temas diversos, estão também tratando sobre sustentabilidade:

A primeira coisa que a gente pode falar é que não faz parte do currículo, da grade. Não é obrigatório, como o português, a matemática [...] depende muito do professor se ele vai querer abordar isso de uma maneira mais ampla ou não (Res_03_GFR).

Então, a primeira coisa já é a questão do currículo, que não aborda de uma maneira maior, que seja mais eficaz. Ou só lembra da semana do meio ambiente, só em datas comemorativas (Res_04_GFR).

[Não faz parte do currículo] E quando tem, é sempre voltado para a parte ambiental (Res_05_GFR).

acho que você colocou uma das coisas que implica o processo da educação para a sustentabilidade. Primeiro, acho que é a deficiência na formação, do profissional, que realmente falta trabalhar esse tema. E a questão da falta do conhecimento em si, porque às vezes até de forma inconsciente a gente trabalha, só que não tem noção daquilo que nós estamos fazendo. Porque quando eu trabalho qualquer disciplina, história e geografia, por mais que eu me reporte a pré-história, mas eu posso aproveitar aquele tema para desenvolver alguma coisa que tenha a ver com a questão da educação para a sustentabilidade, a questão histórica, a evolução, como era antigamente o tratamento com o ser humano, a questão da mulher, como evoluiu. Porque sempre dentro da turma a gente conversa de um tema a vir um diálogo em si, que é interessante que você passe a ouvir as crianças e eu digo, meu Deus, que maturidade, que às vezes a gente fica surpreso com o que a gente ouve. Então, assim, inconsciente, a gente trabalha em matemática, várias, dentro de várias disciplinas [...] Então, assim, eu acho que falta mesmo é investir num processo de formação desse profissional, que ele tome consciência, por mais que não esteja no currículo formal, mas que a gente faz educação para a sustentabilidade diariamente. Quando a gente muda o comportamento de

alguém, quando a gente contribui com atitudes positivas, nós já estamos fazendo isso. [...] É o primeiro trabalho de educação para sustentabilidade. Nós estamos. O nosso desafio, vou te colocar essa palavra desafio, é saber associar aquilo que se trabalha com educação para sustentabilidade. A gente precisa superar ainda isso, aprender um pouquinho mais (Precep_GFR).

Lück (2011, p. 140) define cultura educacional como o “[...] conjunto de princípios filosófico-sociológico-pedagógicos delineados fora da escola para realizar objetivos educacionais traçados pela sociedade e processos educacionais planejados por profissionais da Educação no âmbito de sistemas de ensino e dos órgãos de legislação educacional”. Por sua vez, de acordo com a autora, cultura organizacional é o “Conjunto de crenças, valores, opiniões, percepções da realidade em suas diversas expressões, que se manifesta no modo de ser de fazer da escola e que traduz sua personalidade. Representa o que a escola realmente é, pelo que realmente faz”.

Tomando por base estes conceitos e as manifestações das residentes, preceptoras, docentes orientadores/as da residência pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa, bem como as manifestações do coordenador do curso, conclui-se que não há no curso em foco nem cultura educacional e nem cultura organizacional voltadas à educar para a sustentabilidade, seja no que se refere à atuação dos/as professores/as formadores/as, seja no que se refere à preparação dos/as futuros/as professores/as da educação básica para este paradigma educacional, apesar dos elementos curriculares constitutivos do currículo formal a ele se reportarem.

Dissertando sobre a cultura da sustentabilidade na educação superior, em particular, nos cursos de licenciatura, Bacci e Silva (2020) afirmam que “[...] a cultura da sustentabilidade deve estar presente em todos os processos educativos na formação inicial dos estudantes em todos os cursos de graduação e as universidades precisam incorporar tais processos não só no ensino, mas também na pesquisa, na extensão e na gestão” (Bacci; Silva, 2020, p. 37). Complementarmente, apoiadas em Levy e Marans (2012), as autoras afirmam que “[...] a transformação para uma cultura da sustentabilidade na universidade deve ser gerenciada em três frentes: 1) educação e treinamento, 2) engajamento e monitoramento e 3) avaliação e monitoramento das ações implementadas” (Bacci; Silva, 2020, p. 38).

Em conformidade com Gradisoli *et al.* (2020), a participação, a cocriação e a corresponsabilidade formam a base estruturante do educar para a criação de uma nova cultura da sustentabilidade, com foco nos processos coletivos e democráticos, frente à premente necessidade de um novo paradigma que integre o contínuo desenvolvimento das sociedades humanas e a manutenção da vida na Terra. Em adição, destaca-se que “[...] devemos entender

que a construção da cultura da sustentabilidade advém não somente das concepções que seus participantes têm sobre a temática socioambiental, mas também sobre os incentivos e formação que estes indivíduos estão recebendo dentro do ambiente universitário” (Bacci; Silva, 2020, p. 40).

Outrossim, as participantes do GFR apresentaram diversas sugestões para o aprimoramento da abordagem da educação para a sustentabilidade no referido curso, dentre as quais, destacam-se capacitação dos/as professores/as e o fornecimento de condições e recursos adequados para o trabalho, conhecimento da realidade dos/as alunos/as, investimento em informação e sensibilização sobre a importância da sustentabilidade e participação das famílias. As participantes expressaram o seguinte:

Eu acho que além da capacitação dos professores da escola, também é importante a junção da família. Eu acho que poderia ser realizadas reuniões ou palestras envolvendo a família, ou uma outra maneira também seria os professores em atividades, contarem com o apoio dos pais, realizar atividades com as crianças. E também, primeiro, antes de fazer essa palestra, acho que é preciso conhecer a realidade dos alunos. Porque quem conhece a realidade dos seus alunos são os professores. Eles que vão ter mais contato com os alunos, com os pais. E a partir dali conhecer a questão social da família, porque o professor consegue perceber as diferenças que existem dentro da sala de aula. E a partir disso, ter conversas com os pais em reuniões sobre os direitos, porque às vezes as mães e os pais não conhecem os seus direitos, também não conhecem os seus deveres. E aí tudo isso também precisa ser trabalhado, todos os âmbitos da sustentabilidade. Então acho que é importante essa junção entre a escola e a família também nesse processo da sustentabilidade, para eles conhecerem. Porque dentro da escola, você pode fazer lá com a criança, dentro da escola. A criança vai fazer, vai aprender, claro. Mas também ela precisa, em casa, desse apoio também (Res_03_GFR).

Acredito também que engajar, levar projetos, a escola ter essa iniciativa de que é necessário para que a escola flua de maneira mais significativa, acredito. Por exemplo, a horta da escola, está parada lá. [...] Eu acho que é preciso também a questão da capacitação para que a gente também amplie mais o nosso olhar, a nossa visão, para que os projetos sejam aplicados de forma bem melhor. Sim, até porque lá na escola, no começo, quando a gente foi, tinha vários projetos, só que estavam parados. Então, vai muito dessa formação mesmo, de estar em cima, de querer fazer... Não depende, só de uma pessoa, né? Sim, mas de um corpo inteiro para fazer valer, funciona (Res_04_GFR).

A gente considera um tema crucial, mas a gente também percebe essa deficiência, essa dificuldade em se trabalhar a temática e sempre mais presentes as outras disciplinas, como se fossem mais importantes. A gente considera, sim, que é um tema relevante para se trabalhar com os alunos, mas acho que falta mais interesse. Por parte de quem? Por parte dos professores, por parte da escola. De nós mesmos também, acredito (Res_05_GFR).

A primeira coisa, eu creio, é investir na formação, porque eu só posso cobrar a partir do momento que eu ensino. Então, muitas pessoas ainda não têm esse conhecimento. Da mesma forma que nós entramos ainda no programa leigos no assunto, e aí que nós vamos começar a ampliar a nossa visão a partir do momento que nós começamos a estudar. E a partir do momento que nós começamos a ler, fazer esses estudos, nós começamos a compreender todo o processo. Então é isso, é investir em formação, capacitação, a partir daí, dar todos os instrumentos necessários para que a gente possa desenvolver lá na sala de aula, fazer diferente (Precep_GFR).

Grandisoló *et al.* (2020, p. 26) afirma que a participação deve “[...] ser parte central de um ato político que visa, em última instância, romper as relações desiguais de poder”. Os autores afirmam, ainda, que “[...] as experiências de participação social estão, de uma maneira ou outra, associadas com as histórias políticas nacionais, a tradição cívica local, a cultura política e as estruturas de desigualdade socioeconômica de cada contexto” (Grandisoló *et al.*, 2020, p. 24) e citam como principais razões para se fomentar a participação: 1. O aumentar do engajamento e a corresponsabilização; 2. Desenvolvimento coletivo de diferentes tipos de competências e habilidades; 3. Criação de caminhos para a aprendizagem social por meio de parcerias que valorizem os diferentes (Grandisoló *et al.*, 2020, p. 25).

Em outra perspectiva, Arroyo (2011) se reporta à invisibilização dos/as sujeitos/as que compõem a comunidade educacional na constituição dos currículos formais. Segundo o autor,

a indiferença com o autor, com os sujeitos é uma característica dos currículos. Os sujeitos desaparecem, não têm espaço como sujeitos de experiências, de conhecimento, de pensares, valores, culturais. Não se reconhece a sua voz, nem se quer estão expostas as marcas de suas ausências. O que importa quem fala? Quem são os mestres que ensinarão os conhecimentos? Menos, ainda, o que importa aqueles que escutam, que aprenderão suas lições? (Arroyo, 2011, p. 53-54).

A fragilidade teórico-prática para compreender os fundamentos do trabalho educacional, associada à desconsideração das experiências, compreensões e necessidades reais dos sujeitos/as que diretamente são protagonistas desse trabalho, tanto na condição de formadores/as como na condição de formandos/as e, principalmente, como representantes de microssistemas sociais específicos, evidencia uma limitação na abordagem pedagógica e uma deficiência no sistema educacional pela ausência de oportunidades adequadas contínuas e sistematicamente definidas para o desenvolvimento de conhecimentos teórico-práticos relevantes, não apenas quanto às tecnologias digitais, mas também outras áreas do conhecimento.

Desta feita, a título de síntese desta subseção, registra-se que há consenso entre todos/as sujeitos/as que participaram do estudo que as sete dimensões estudadas favorecem a educação para a sustentabilidade (EpS).

Para os/as residentes, a dimensão mais presente no currículo formal do curso é “Sociedade e Conhecimentos”. Para metade dos/as participantes, estas dimensões não são suficientes para abordar a EpS com vistas à qualidade social na Amazônia. Além disso, para cerca da metade dos/as respondentes, a aprendizagem do ODS 4 é pouco favorecida pela formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa. Ainda, cerca de metade das/os residentes consideraram que RP/Pedagogia/Ufopa favoreceu “muito” a aprendizagem sobre o ODS 4. Para eles/elas, a dimensão que mais foi destacada nas atividades e discussões da RP/Pedagogia/Ufopa foi a “Diversidade e Inclusão”.

Para as preceptoras, as dimensões da EpS mais presentes no currículo formal do curso de pedagogia são: Cultura e identidade; Vida, natureza e meio ambiente; Tecnologias Digitais; Sociedade e Conhecimento. As preceptoras, de modo geral, acreditam que essas dimensões são suficientes para abordagem do ODS 4 e para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico. Acreditam, também, que a aprendizagem do ODS 4 é favorecida pela formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa. Além disso, para as preceptoras, as dimensões que mais foram destacadas nas atividades e discussões da RP/Pedagogia/Ufopa foram: Estado, Direitos Humanos e Legislação, Valorização do Trabalho Coletivo, Tecnologias Digitais e Sociedade e Conhecimentos.

Por fim, para os docentes orientadores/as, as dimensões da EpS mais presentes no currículo formal do curso de pedagogia são: Tecnologia digitais e Estado, Direitos humanos e legislação. Os/as docentes/orientadores/as, de modo geral, não sabem opinar se essas dimensões são suficientes para a abordagem do ODS 4; não têm consenso sobre a suficiência destas dimensões para abordar a EpS com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico; e acreditam que a aprendizagem do ODS 4 é pouco favorecida pela formação acadêmica no curso de Pedagogia/Ufopa.

Com estas considerações, encaminha-se para a apresentação das contribuições dos/as sujeitos/as e pesquisa para o aprimoramento da formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia.

6.2.4 Contribuições à formação de pedagogos/as para educar para a sustentabilidade na Amazônia

É inquestionável que a formação de pedagogos/as na Amazônia para educar para a sustentabilidade enfrenta desafios singulares, desde a concepção dos cursos de formação às práticas pedagógicas. Portanto, é imperativo discutir sobre estes desafios e estabelecer estratégias para mitigá-los.

De acordo com o coordenador do curso de Pedagogia/Ufopa, a introdução de novas abordagens, como a educação para a sustentabilidade, poderia dar um novo direcionamento e revitalizar as práticas formativas, alinhando-as com uma proposta mais inovadora, sem perder as características essenciais do curso, haja vista que muitos/as professores/as formadores/as, apesar da vasta experiência, estão desmotivados devido à rotina prolongada na profissão. O coordenador verbalizou que:

A gente faz parte de um instituto que tem uma característica muito relevante no cenário nacional, nós somos um instituto onde basicamente todas as licenciaturas estão reunidas, você vai andar nas universidades do Brasil, vai encontrar poucas que tenham essa característica, nós somos uma delas e parece que a gente não consegue aproveitar isso a nosso favor, de que forma? Você vê cursos de licenciatura, como por o curso de licenciatura em Química não participa do Residência Pedagógica e nem do PIBID, ou se não me engano, só do PIBID, não participa do Residência Pedagógica. Isso traz, por chamar aqui de um prejuízo formativo para esse aluno, assim, que não tem como dimensionar. Então, penso que o PIBID precisa ser incorporado ao curso de pedagogia. Mais tarde, o novo Residência Pedagógica também precisa, se a gente precisa aproveitar essas iniciativas do Ministério da Educação, da CAPES e tudo mais, porque a gente, no No caso da pedagogia, a gente vai, sim, dar continuidade a esse subprojeto, vou chamar de inicial, de residência pedagógica, que, como eu falei, tem possibilidade de ser melhorado e eu vejo a oportunidade para fazer essas adaptações ou essas adequações no PIBID. Então, sim, eu acho que a gente pode aproveitar o PIBID, a Educação para a Sustentabilidade, para a gente começar a trabalhar de maneira mais efetiva essas dimensões como proposta de ensino na graduação, como proposta para os professores que também não participam dos programas, mas fazem parte do nosso curso, e assim, tentar levar eles à ideia de inovar. Nós temos no curso de pedagogia, professores, vou chamar aqui de professores que já estão com um certo tempo no curso e esse certo tempo dá a esses professores um ganho de experiência, um ganho de rodagem em sala de aula, a experiência, a participação, são professores universitários há muito tempo. Só que esse muito tempo no curso, essa rotina do curso também traz muita desmotivação. Então, eu vejo que a gente precisa mostrar, professores que já estão consolidados no curso, na universidade, enquanto professores, nós temos aqui uma nova proposta para, talvez, não vou chamar aqui de animar, mas dar um novo direcionamento para esse professor poder aproximar suas ações das ações que a gente pensa ser uma nova proposta de curso. Sem perder, claro, as características do que é o nosso

perfil de formadores, os nossos alunos, como a gente quer que o nosso aluno tenha sua formação, mas que a gente incremente, que a gente coloque algo mais em cima daquilo que já está nos documentos, principalmente no projeto pedagógico de cursos (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

No que tange à concepção da proposta formativa, questionou-se ao coordenador sobre a possibilidade de integrar a educação para sustentabilidade como um tema transversal do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid/Capes/Mec). O entrevistado explicou que o Iced/Ufopa possui uma característica única de reunir todas as licenciaturas, uma oportunidade que não está sendo plenamente aproveitada, pois, por exemplo, há cursos que não participam de programas como a residência pedagógica, o que resulta em uma lacuna formativa significativa para certos grupos de acadêmicos. Ele acredita que o Pibid precisa ser incorporado ao curso de pedagogia e que o Programa Residência Pedagógica tem potencial para melhorias. Em sua óptica, integrar a educação para a sustentabilidade no Pibid beneficiaria tanto as/os acadêmicas/os quanto os/as professores/as formadores/as.

Além disso, o coordenador destacou a necessidade de formação continuada para os/as professores/as da graduação sobre o tema:

Então, voltando lá para a questão da formação, nós temos professores que foram formados sem essa consciência e hoje eles estão nas salas de aula e eles não buscam, por não serem conscientizados, eles não buscam uma atualização desses conhecimentos e dessas discussões

[...]

A gente precisa levar esse conhecimento e essas discussões para as escolas. Isso é uma coisa que a universidade não consegue fazer com eficiência, que é essa ponte universidade-escola e levar essas discussões teóricas para que elas sejam incorporadas na prática das escolas (Coord_Pedagogia/Iced/Ufopa).

As/os residentes que responderam ao questionário ofereceram diversas sugestões para promover a educação para a sustentabilidade na formação de pedagogos/as na Amazônia. Destacam-se as seguintes sugestões:

- Criação de disciplinas específicas sobre o tema, tanto teóricas quanto práticas;
- Inclusão dos eixos temáticos da sustentabilidade nas disciplinas existentes e nos estágios supervisionados, incentivando a organização de atividades, como, palestras, oficinas e outros eventos frequentes na universidade;
- Maior integração com as escolas, através de projetos envolvendo escola, família e comunidade;

- Constituição de clubes escolares voltados para a ciência e matemática com abordagens sustentáveis;
- Aumento da carga horária de disciplinas, como educação no campo, para maior contato com as comunidades.

Segundo as residentes,

O tema é pertinente para o devido momento pelo qual atravessamos e deve ser trabalhado de maneira transversal nas disciplinas que possibilitem explorá-lo. O pedagogo em formação, deve se perceber dentro do contexto ao qual está inserido, neste caso, no contexto amazônico, uma região tão complexa e rica de diversidades que precisam ser preservadas e respeitadas nos seus limites. Precisamos aprender e compreender quem somos para que possamos ensinar, às futuras gerações, a importância de viver a sustentabilidade e preservar o meio ambiente, a Amazônia e sua riqueza humana e natural (Res_05_Quest).

Agregar ao currículo das disciplinas os eixos temáticos que envolvem à Educação para Sustentabilidade, bem como nos Estágios Supervisionados onde há a articulação da teoria com a prática. Os orientadores de Estágio podem propor um desenvolvimento de atividades que avalie como as escolas tem trabalhado a Educação para Sustentabilidade e proporcionar aos discentes que organizem atividades que estejam voltadas à temática (Res_08_Quest).

Para promover a educação para a sustentabilidade na formação de pedagogos/as, com vistas à qualidade educacional na Amazônia, as preceptoras sugeriram:

Desenvolver projetos de pesquisa e extensão que oportunizem os acadêmicos a terem contato com diferentes ambientes no contexto amazônico que favoreçam sua melhor formação e atuação (Precep_01_Quest).

grupos de estudos na universidade com a temática de educação para a sustentabilidade (Precep_03_Quest).

Ademais, no último encontro do Grupo de Formação Reflexiva, objetivou-se levantar contribuições e apontamentos para a formação docente tendo a educação para a sustentabilidade como princípio nuclear. Para o alcance desta proposição, as participantes sugeriram:

- Conhecer as legislações locais, estaduais e nacionais, para garantir o respeito aos direitos humanos e evitar violações legais;
- Fortalecer a integração dos saberes tradicionais na formação pedagógica, identificada como uma formação atrelada ao conhecimento científico eurocêntrico e que negligencia os saberes específicos das comunidades tradicionais, dificultando que

acadêmicos/as de comunidades quilombolas e indígenas tenham uma formação contextualizada para retornar e contribuir efetivamente com suas comunidades de origem.

- Adaptação cultural e linguística, haja vista as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas por estudantes indígenas que não falam português e a imposição da cultura urbana sobre a tradicional na formação, o que resulta em dificuldades de adaptação e altos índices de desistência e reprovações entre essas/es estudantes;
- Intensificação do estudo da Educação do Campo, integrando as particularidades das comunidades ribeirinhas e quilombolas e as condições naturais na organização e gestão do trabalho pedagógico, como as cheias dos rios e a agricultura familiar;
- Incorporação de tecnologias digitais na formação pedagógica associada à pesquisa como princípio formativo, apoiada nessas tecnologias, fomentando a epistemologia da *práxis*.

Assim como o coordenador do curso, as discussões Grupo de Formação Reflexiva, indicaram a necessidade de revisão da proposta formativa:

Eu falo mais em questão, por exemplo, dessa questão da diversidade dessas pessoas que vêm, por exemplo, um exemplo, dessas pessoas que vêm das comunidades ribeirinhas, O acesso aqui na cidade já é difícil, o domínio da tecnologia. Aí, você imagina um estudante que vem de lá, entra na universidade e não tem esse conhecimento como é que ele vai fazer os trabalhos. Sem esse contato, né? Então eu acredito que fazendo toda essa ampliação dentro do currículo da pedagogia para esse futuro, o estudante que vai entrar dentro do curso, com certeza, vai ajudar bastante. Acredito que sim (Res_01_GFR).

Além disso, no Grupo de Formação Reflexiva, a preceptora fez os seguintes apontamentos sobre temas fundamentais a serem considerados quando se intenciona desenvolver a educação para a sustentabilidade na Amazônia:

*A **questão ambiental**, porque isso deve ser levado em consideração [...] Educação para sustentabilidade é isso mesmo, é ter essa visão ampla dos diversos aspectos que compõem o contexto social mesmo, não é só a questão biológica, porque a gente está muito restrito ainda, a gente precisa avançar mais nessa visão. A **questão econômica**, que dentro da nossa sociedade prevalece as diferenças sociais, que às vezes faz com que um **conhecimento sobreponha ao outro**, em função justamente da questão econômica, a **diversidade**, o que está em foco, muita **questão de gênero**, que a gente tem que saber conviver agora com essa outra realidade. Então, tudo isso está atrelado à questão da educação para sustentabilidade (Precep_GFR, grifo nosso).*

E, ainda, os/as respondentes do questionário sugeriram que sejam inclusos no currículo formativo os seguintes temas: as consequências do não estudo e da falta de ações em prol da sustentabilidade; a valorização da mulher artesã, a educação e conhecimentos dos povos ribeirinhos e quilombolas, a integração de questões ambientais e de sustentabilidade nas disciplinas do curso, educação fiscal, conhecimentos regionais amazônicos, adaptação às mudanças climáticas, saúde ambiental, tecnologias sustentáveis e resiliência comunitária.

Bacci e Silva (2020), em estudo sobre a cultura da sustentabilidade nas instituições de educação superior, asseveram que:

[...] uma formação adequada de indivíduos aculturados à sustentabilidade torna-se uma necessidade inerente aos cursos de graduação. Ainda como polo de produção científica e intelectual do país, as universidades também podem possibilitar a criação de políticas formativas dos profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. (Bacci; Silva, 2020, p. 42).

Para isso, é imprescindível a revisão da política nacional de formação de professores/as e, em associação, da política curricular para esta formação, na perspectiva de superar a dicotomia entre aqueles que as elaboram - a partir de seus próprios referenciais e de referenciais adotados por imposição do sistema capitalista e das diretrizes internacionais, e aqueles/as que a desenvolvem - os/as professores/as formadores/as e estudantes de licenciaturas, mas que têm seus valores, conhecimentos e necessidades excluídos do currículo, conforme referenciado por Arroyo (2011):

O que cada um é, vive, experimenta, crê, valora, ou sabe pouco importa, nem sequer como membros de coletivos sociais. O currículo, os conhecimentos não partem desse real, não o valoram nem se preocupam com as questões, indagações e significados que essas vivências concretas põem e repõem à produção e sistematização e ao repensar dos conhecimentos e das teorias pedagógicas e didáticas. Nem sequer os conhecimentos curriculares, disciplinares se julgam no dever de captar, iluminar, explicar as experiências e indagações que os sujeitos põem e repõem na sociedade, nos movimentos sociais, nas vivências da infância e adolescência.

Promover o pleno conhecer pelos/as discentes das normatizações e diretrizes políticas que norteiam a formação e constituir espaços efetivos para que estes/as sujeitos possam manifestar seus pensamentos, convicções, necessidades, sua cultura, crenças, leituras de mundo, suas prospecções e projeções, deve ser uma meta de qualquer curso que assuma a educação para a sustentabilidade como princípio norteador da formação. Estas pessoas são os/as representantes mais diretos da comunidade amazônica dentro da instituição de educação superior.

É preciso resgatar, ou mesmo ressignificar, a concepção de professor/a educador/a que aprende-ensina e do/a estudante que ensina-aprende, comprometidos/as com mais que a lista de conteúdos que se vinculam às Diretrizes Curriculares Nacionais, por sua vez, atreladas aos ideais dominantes que colocam à educação a serviço de um sistema político-econômico descomprometido com a equidade social e com a preservação dos recursos naturais e do meio ambiente, pois

essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, nas licenciaturas e na pedagogia (Arroyo, 2011, p. 54- 55).

O fortalecimento dos movimentos docentes e a participação efetiva nas discussões sobre a políticas educacionais, sobre o arquétipo social e humano que se pretende formar por meio dessas políticas, e as dicotomias com os ideais de sustentabilidade planetária, é fundamental para subverter o sistema e romper com paradigmas que intentam ter a educação não apenas a serviço da destruição ambiental como da extinção da própria humanidade.

Igualmente, o fortalecimento dos movimentos estudantis para a participação efetiva dos/as estudantes de licenciaturas nas decisões sobre o currículo formativo é necessário e legítimo para assegurar a discussão e a reversão das lacunas quanto à inclusão dos saberes e experiências de todos/as sujeitos/as na formação docente, em conformidade com as demandas loco-regionais, logo, também, para a superação do “autoritarismo formativo” que marca o curso em estudo, não apenas pelas imposições das políticas curriculares, como pelos processos de gestão da formação e pela própria atuação docente.

Finaliza-se esta seção, portanto, apontando para a necessidade de legitimar os/as sujeitos/as e suas leituras de mundo no currículo educacional, de superar os julgamentos individuais e coletivos embasados em preconceitos históricos que classificam sujeitos/as e grupos como “inferiores” e incapazes de serem autores de suas histórias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise crítica do sistema capitalista revela uma dualidade em seu funcionamento, com a priorização do crescimento econômico à custa do bem-estar humano e ambiental. Se por um lado, este sistema impulsiona a inovação e o progresso tecnológico, por outro, o foco no lucro e na competitividade gera desigualdades e exclusão social, degradação e esgotamento de recursos ambientais, e precarização do viver humano. Frente a isto, o discurso do desenvolvimento sustentável passou a integrar a agenda internacional e a impor desafios à educação em todos os níveis e modalidades, indicando às instituições de educação formal o dever de educar para o desenvolvimento sustentável, a partir de diretrizes internacionais consignadas pelo Estado Brasileiro.

Assim, nesta Tese, propôs-se a assunção de um paradigma educacional que transponha a perspectiva do desenvolvimento, enquanto processo, e que se comprometa em preparar a humanidade para ir além dele, para consolidar estilos de vida sustentáveis, em prol de um meta-objetivo comum: a sustentabilidade enquanto resultado de um processo de desenvolvimento humano sustentável, em sua multidimensionalidade.

Pode-se dizer que há uma relação de causa e efeito entre educar pessoas para a sustentabilidade e, necessariamente, um processo formativo pautado no desenvolvimento sustentável. Contudo, não é possível assegurar que um indivíduo formado para o desenvolvimento sustentável terá condições intelectivas, técnicas, emocionais e éticas de perpetuar a sustentabilidade. Há, assim, que se ter como foco os resultados pretendidos para esse processo formativo, contudo, sem desconsiderar o processo em si. Portanto, ratifica-se que o entendimento de que desenvolvimento sustentável e sustentabilidade não são sinônimos, embora, comumente apontados na literatura como tal.

Desta feita, a Educação para a Sustentabilidade (EpS) figura nesta Tese doutoral como um paradigma educacional que não apenas se preocupa em preparar pessoas para promover o desenvolvimento sustentável, mas, também, para definir indicadores de sustentabilidade loco-contextuais e, principalmente, para o zelo quanto ao alcance e manutenção desses indicadores, a despeito de condições internas ou externas, como, por exemplos, aquelas relacionadas aos sistemas econômico e político.

Ademais, a multidimensionalidade da sustentabilidade demanda esforços coletivos e responsabilidades tanto de líderes mundiais, de chefes de estados, do setor produtivo (principalmente), como também de cada cidadão/ão, que, na dimensão ética e política, também

necessitam compreender e envolver-se com a busca desse meta-objetivo.

Assim, a educação enquanto promotora de um projeto societário, também é chamada a dar respostas e direcionamentos a estes desafios, uma vez que o fazer educativo se relaciona aos ideais de humanidade e de mundo que se intenciona. Nesta Tese, explorou-se suas interfaces com a sustentabilidade, analisando como a educação, enquanto processo de constituição humana e enquanto ato intencional de conscientização, promoção do engajamento e da ação em prol da sustentabilidade, pode preparar indivíduos para compreenderem e enfrentarem os desafios globais e locais, mas também os capacitá-los/as a adotarem práticas que promovam uma sociedade equitativa e ambientalmente responsável.

Houve êxito no desenvolvimento do fluxo teórico-metodológico previamente estabelecido, tornando possível a consecução de todos os objetivos da investigação, porquanto identificou-se as concepções de EpS na literatura científica e nos documentos oficiais; analisou-se as concepções dos/as sujeitos/as da Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa (RP/Pedagogia/Ufopa) sobre a EpS no currículo formativo; e averigou-se como a EpS foi desenvolvida no subprojeto de RP/Pedagogia/Ufopa, assim como as suas contribuições para o currículo formativo.

Os estudos permitiram concluir que a educação para sustentabilidade se relaciona com a recuperação e o desenvolvimento de princípios e valores do bem-viver que, independentemente das influências sofridas, devem ser mantidos, como ideais de humanidade. Trata-se da (re)humanização da humanidade, da recuperação e do desenvolvimento dos princípios e valores do bem-viver em coletividade, com as/os pares e com a natureza.

Nesta direção, a formação docente precisa transpor a mera transmissão de conteúdos e pautar-se na complexidade e na interconexão dos saberes, integrando valores éticos e ecológicos à prática pedagógica, através de currículos que incentivem a reflexão crítica sobre a interdependência entre seres humanos e o meio ambiente, bem como da valorização da diversidade cultural e ambiental, da inclusão de vivências educacionais que favoreçam a empatia e o respeito às diferenças, da valorização do diálogo intercultural, de metodologias participativas, e de conteúdos que abordem a ética do cuidado e da responsabilidade coletiva, a fim de preparar professores/as para atuarem como agentes de transformação socioambiental.

Portanto, a formação de professores/as para educar para a sustentabilidade pressupõe uma abordagem interdisciplinar e o desenvolvimento de uma cultura – a cultura da sustentabilidade, que permeie todo o currículo educacional e o próprio ambiente formativo, para além da educação ambiental ou da inclusão de disciplinas específicas voltadas ao tema, tendo em vista, contudo, as dimensões antropológicas e a complexidade da natureza humana.

Comprometer-se com a educação para a sustentabilidade implica a assunção de currículos diferenciados e abordagens pedagógicas que nobilitem a transformação e emancipação individual e institucional, ressignificando as funções atribuídas à educação.

Sabe-se que as primeiras experiências e aprendizagens humanas incidem fortemente sobre a visão de mundo e de sociedade, e refletem sobre o comportamento e as atitudes, e, conseqüentemente, sobre o próprio mundo que se ajuda a criar. Assim, o tipo de vida, a educação e a sociedade que se terá no futuro depende, entre outros aspectos, da qualidade dos processos de aprendizagem que forem proporcionados aos seres humanos desde os primeiros anos de vida. Logo, o processo sistemático de (re)humanização da humanidade encontra campo fértil junto às novas gerações.

A realização da 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP 30) na Amazônia brasileira, em 2025, representa uma oportunidade ímpar para ampliar as discussões sobre a educação para a sustentabilidade, especialmente no que diz respeito à formação de professores/as para promover esse ideal e, deve destacar a relevância do bioma amazônico para o equilíbrio ecológico global, bem como a necessidade de integrar conhecimentos locais, saberes tradicionais e soluções inovadoras no contexto educacional. Discutir a sustentabilidade em um ambiente tão singular oferece uma possibilidade de vislumbrar a complexidade das interações humanas com a natureza, incentivando uma abordagem educativa contextualizada que prepare docentes para atuar de forma sensível e adaptada às realidades locais.

Nesse contexto, a formação de professores/as precisa ser ampliada para contemplar, além das práticas sustentáveis, a capacidade de envolver estudantes e comunidades em ações locais de preservação e valorização da biodiversidade. A COP 30 representa, assim, não apenas um marco político, mas uma plataforma educacional que legitima e impulsiona a urgência de um currículo que prepare docentes para atuarem como agentes de transformação ambiental, cultural e social. É um espaço que permite vislumbrar a construção de um ensino que fortaleça a cultura da sustentabilidade, reconhecendo a Amazônia como um território educacional fundamental para o futuro do planeta.

Neste contexto, destaca-se o papel dos/as licenciados/as em pedagogia, responsáveis pela docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, etapas escolares em que, fundamentalmente, se faz importante o desenvolvimento de conceitos, princípios e valores que embasem o pensar e o agir sustentáveis enquanto práticas cidadãs.

Outrossim, a partir dos procedimentos investigativos definidos, o estudo empreendido para o doutoramento em Educação na Amazônia apresentou, tanto através da

análise documental, como por meio da pesquisa empírica, resultados que comprovam a Tese defendida de que a educação para sustentabilidade está imbricada no currículo do curso de Pedagogia, evidenciada na prática do subprojeto de Residência Pedagógica, embora o Projeto Pedagógico do Curso não a reporte explicitamente como pilar formativo, não havendo, portanto, intencionalidade educativa quanto à sua materialização, conforme será sistematizado nestas considerações finais.

No contexto da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), o exame dos documentos estruturantes institucionais mostrou que a Universidade assumiu o compromisso com a promoção do desenvolvimento sustentável através de suas atividades-fins e atividades-meio. Contudo, a exemplo do que ocorreu também com os grandes pactos das nações sobre a pauta, há compromisso assumido com o processo, porém, não há compromisso com os resultados, não há garantias de que as propostas para o desenvolvimento sustentável se efetivarão em sustentabilidade planetária.

No que se refere ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Ufopa, constatou-se que este se atenta às diretrizes internacionais, nacionais e institucionais quanto à inclusão, na seleção e organização curricular, de conteúdos que enfatizam a sustentabilidade, havendo, portanto, a possibilidade de oportunizar esta formação por meio do currículo oficial, visto que o perfil definido para os/as egressos/as se alinha com os pressupostos da sustentabilidade.

Todavia, o projeto pedagógico do curso não se reporta à EpS enquanto pilar formativo, o que permite concluir que não há intencionalidade educativa em desenvolvê-la na formação inicial de pedagogos/as e, por conseguinte, não há intencionalidade de formar profissionais aptos a educar para a sustentabilidade, inviabilizando um projeto societário que se alinhe com esta proposta, já que o agir e o pensar, a teoria e a prática são indissolúveis. De sorte, a RP/Pedagogia/Ufopa se perfez, de certo modo, compensadora de lacunas do currículo formal, o que pode acarretar o distanciamento entre a teoria e a prática, inviabilizando a *práxis* educativa.

No bojo da pesquisa documental, merece destaque a constituição teórica de sete dimensões da educação para a sustentabilidade, a partir do estudo do currículo formal do curso de Pedagogia da Ufopa: 1) Vida, natureza e meio ambiente; 2) Estado, Direitos Humanos e legislação; 3) Sociedade e conhecimento; 4) Dimensão cultura e identidade; 5) Diversidade e inclusão; 6) Tecnologias Digitais e, 7) Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo, com prevalência de temáticas atreladas à dimensão “Sociedade e conhecimentos” e menor ênfase na dimensão “Tecnologias Digitais”, coincidindo com os resultados da pesquisa empírica.

Estas dimensões são interconectadas, complementares e co dependentes, sendo, cada uma delas, constituídas por aspectos também inegociáveis, que se aglutinam em torno de seis núcleos basilares: (i) Meio ambiente e natureza; (ii) Direitos humanos e justiça social; (iii) Diversidade e inclusão; (iv) Participação social e gestão democrática; (v) Tecnologias e competências digitais; (vi) Valorização dos saberes e trabalho colaborativo. Ademais, identificou-se lacunas no currículo formal em relação às temáticas associadas às sete dimensões da EpS, tais como: práticas pedagógicas para a valorização da interculturalidade e coexistência entre diferentes culturas; educação e metodologias para a paz e resolução pacífica de conflitos; representações culturais na mídia e seus impactos na educação; educação inclusiva para diferentes identidades de gênero e orientações sexuais; educação anticapacitista e desconstrução do capacitismo no ambiente escolar e estratégias para inclusão plena; desafios e práticas pedagógica para a educação de alunos/as imigrantes e refugiados/as; integração dos princípios dos direitos humanos no currículo escolar; igualdade de gênero e os direitos das mulheres; respeito e inclusão das diversas práticas e crenças religiosas no ambiente escolar; justiça ambiental e as conexões entre desigualdades sociais e problemas ambientais; impactos das mudanças climáticas e estratégias de adaptação; desenvolvimento de habilidades de liderança colaborativa entre educadores/as e alunos/as; projetos comunitários colaborativos envolvendo escolas e comunidades locais; educação para a cidadania global, promoção da consciência global e responsabilidade coletiva; educação para a cidadania digital e uso responsável e ético das tecnologias digitais; inclusão digital e acesso equitativo às tecnologias digitais para todas as pessoas; tecnologias assistivas para apoiar a aprendizagem de alunos/as com necessidades educacionais especiais; conhecimentos tradicionais e sustentabilidade; educação para a inovação social e desenvolvimento de soluções inovadoras para desafios sociais e ambientais; participação cidadã, governança e formação para a participação cidadã ativa e informada.

Foi explicitado o descompasso entre o currículo formal e o currículo real, haja vista que, apesar das temáticas relacionadas à sustentabilidade serem explícitas no currículo do curso em estudo, tanto os professores/as do curso, como os/as estudantes, apresentaram “estranheza” e desconhecimento sobre a EpS, sendo destacado pelos/as estudantes que a aproximação com este paradigma educacional ocorreu através do Programa Residência Pedagógica (PRP).

Entretanto, em que pese a pertinência das críticas à concepção e *modus* de implementação, e, apesar da proposta instituída ter se configurado como um modelo de “residência docente”, e não de “residência pedagógica”, na Ufopa, o PRP, por meio do subprojeto do curso de Pedagogia, logrou o mérito de apresentar a educação para a

sustentabilidade como pauta que precisa ser discutida na Universidade, para além de programas suplementares de formação docente, mas como elemento estruturante do projeto universitário, em adição aos princípios pedagógicos assumidos pela instituição.

A despeito das acentuadas marcas pragmatistas, tecnicistas, funcionalistas e instrumentais presentes na gênese do PRP, o estudo empírico do desenvolvimento da RP/Pedagogia/Ufopa revelou a presença, ainda que tímida, de abordagens teóricas mais críticas, emancipadoras e socialmente responsáveis, tendo por base o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Aferiu-se que o subprojeto RP/Pedagogia/Ufopa alinhou-se à meta 4.7 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (PNUD, 2015); destacou o potencial da EpS para a efetivação da educação de qualidade, inclusiva e equitativa; e ofereceu aos/às partícipes uma compreensão mais profunda dos conceitos científicos relacionados ao tema, além de vivências formativas correlacionadas. Para estes/as sujeitos/as, o subprojeto RP/Pedagogia/Ufopa se constituiu em um espaço de integração teórico-prático para a formação profissional comprometida em educar para a sustentabilidade na Amazônia.

Por outro lado, evidenciou-se, por meio do estudo bibliográfico, que a atenção e/ou ênfase na EpS, quando ocorre, se materializa em experiências isoladas e sem continuidade, como foi o caso do subprojeto de residência pedagógica do curso de Pedagogia/Ufopa, uma vez que o próprio PRP já foi extinto pelo governo federal. Isto é, não há o fomento à cultura de educar para a sustentabilidade.

Entre os fatores limitadores para tal, conforme resultados da pesquisa, destaca-se as questões identitárias e a atuação dos/as professores/as formadores/as referendadas em concepções e objetivos individuais e no autoritarismo formativo, que impedem a articulação de um projeto educacional que se associe à EpS, cujas bases são assentadas no trabalho colaborativo, na interdisciplinaridade e na valorização dos diferentes saberes e dos/as diferentes sujeitos/as, especialmente dos/as estudantes/as.

Identificou-se, também, a ausência de êxito da coordenação do curso de pedagogia – atual e anteriores, em liderar a efetivação da gestão democrática, em promover participação e a coerência interna da equipe docente, com vistas à superação das fragmentações e das desarticulações advindas das dissonâncias ideológicas.

Portanto, além dos desafios atrelados ao cenário mundial, como um sistema produtivo que se firma sobre pilares absolutamente na contramão da sustentabilidade, o curso de pedagogia possui desafios internos que dificultam o planejamento e a implementação da formação centrada na EpS, como os dilemas da gestão democrática e do trabalho colaborativo

e interdisciplinar. Outro desafio se refere à ampliação e diversificação das vivências acadêmicas associadas à educação para a sustentabilidade, no ensino, na pesquisa e na extensão universitária, já que, tanto na perspectiva dos/as residentes, como os/as docentes orientadores/as participantes do estudo, a aprendizagem sobre o macro-tema é pouco favorecida pela graduação em pedagogia.

Além disso, é explícita a lacuna na percepção dos/as docentes sobre a presença interdisciplinar da EpS no currículo oficial e sobre as possibilidades de sua materialização no currículo real. Notadamente, prevalece a percepção da sustentabilidade vinculada ao aspecto ambiental e ecológico, indicativa da urgência de revisão e expansão da compreensão sobre transversalidade do tema enquanto projeto societário e de humanidade, portanto, transversal a todo o currículo. Avulta-se a necessidade de investimento sólido, sistemático e contínuo na formação continuada dos/as docentes formadores/as de professores/as.

Ademais, para além da comprovação da Tese defendida, o estudo proporcionou dar forma a um conceito loco-contextualizado do que seja a educação para a sustentabilidade e, ainda mais importante que isso, um conceito do que seja a educação para a sustentabilidade na Amazônia.

Tem-se, então, que a educação para a sustentabilidade é um paradigma educacional multifacetado, que integra aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, éticos e estéticos, com o objetivo de promover a conscientização sobre o desenvolvimento sustentável e de promover comportamentos responsáveis em todas as esferas da vida, transcendendo, portanto, a questão ecológica e ambiental e, perpassando pela garantia dos direitos humanos e da inclusão social plena, sendo implícito o desenvolvimento de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades que capacitem as pessoas à contribuição para edificar sociedades justas, saudáveis, equitativas, éticas e ambientalmente conscientes.

Por sua vez, a educação para sustentabilidade na Amazônia é uma abordagem educacional contextualizada, que considera as particularidades ecológicas, geográficas, socioeconômicas e culturais da região, com a adaptação de práticas educacionais às realidades e desafios locais e a promoção da integração de conhecimentos tradicionais e culturais dos povos amazônicos, a fim de desenvolver uma consciência crítica sobre a relação entre as comunidades locais, a biodiversidade e a formação de pessoas críticas e conscientes quanto à necessidade de suscitar práticas sustentáveis, que respeitem e valorizem os ecossistemas e as comunidades amazônicas.

Ainda, a pesquisa permitiu sistematizar condições e fatores imprescindíveis para a formação de pedagogos/as aptos/as a educar para a sustentabilidade na Amazônia, quais sejam:

o incentivo à preservação e à valorização dos saberes amazônicos; o conhecimento aprofundado sobre questões ambientais da Amazônia; a compreensão da importância da preservação das comunidades locais; o entendimento dos desafios enfrentados na Amazônia para promover práticas sustentáveis; a formação contínua para acompanhar as demandas e transformações sociais e ambientais; a habilidade em tratar, atender e valorizar diferentes culturas na Amazônia; a promoção do diálogo intercultural e valorização dos saberes tradicionais; a identificação, o reconhecimento e a valorização das identidades amazônicas; o conhecimento da própria história e contexto regional; a compreensão da educação como um ato político e de formação integral; o reconhecimento e a valorização do conhecimento construído por meio da dialogicidade; o conhecimento dos ecossistemas, da diversidade étnica, das práticas sustentáveis tradicionais, das legislações e da ética ambientais, e das tecnologias emergentes.

A partir destas conceituações centrais, o estudo sistematizou proposições e apontamentos contributivos com uma proposta formativa de pedagogos e pedagogas na e para a Amazônia, tendo a educação para a sustentabilidade enquanto princípio nuclear:

- Criação de disciplinas específicas sobre o tema, tanto teóricas quanto práticas;
- Exploração das dimensões da sustentabilidade nas disciplinas existentes e nos estágios supervisionados, incentivando a organização de atividades, tais como, palestras, oficinas e outros eventos frequentes na universidade;
- Desenvolvimento de programas e projetos de pesquisa e extensão que oportunizem o contato com diferentes ambientes e culturas no contexto amazônico;
- Instituição de grupos de estudos voltados à temática da educação para a sustentabilidade;
- Maior integração com as escolas, através de projetos envolvendo escola, família e comunidade;
- Constituição de clubes escolares voltados para a ciência e matemática com abordagens sustentáveis;
- Conhecimento das legislações locais, estaduais e nacionais para garantir o respeito aos direitos humanos e evitar violações aos dispositivos legais;
- Fortalecimento da integração dos saberes tradicionais na formação pedagógica, identificada como uma formação ainda atrelada ao conhecimento científico eurocêntrico e que negligencia os saberes específicos das comunidades tradicionais, dificultando que acadêmicos/as de comunidades quilombolas e indígenas tenham uma formação contextualizada para retornar e contribuir efetivamente com suas comunidades de origem.

- Adaptação cultural e linguística, haja vista, por exemplo, as barreiras linguísticas e culturais que dificultam a inclusão plenas dos/as sujeitos/as nos contextos educacionais;
- Intensificação do estudo da Educação do Campo, integrando as particularidades das comunidades ribeirinhas e quilombolas e as influências das condições naturais na organização e na gestão do trabalho pedagógico, como as cheias dos rios e a agricultura familiar;
- Incorporação de tecnologias digitais na formação docente, associada à pesquisa como princípio formativo, fomentando a epistemologia da *práxis*.
- Revisão da proposta formativa, conforme as necessidades, características e objetivos de sustentabilidade loco-contextualizados.

Complementarmente, indicou-se temas a serem inclusos no currículo formativo com vistas à sustentabilidade, dentre os quais: as consequências do não estudo e da falta de ações em prol da sustentabilidade; a valorização da mulher artesã; a educação e o conhecimentos dos povos ribeirinhos e quilombolas; temas relacionados à sustentabilidade; educação fiscal; conhecimentos regionais amazônicos; adaptação às mudanças climáticas; saúde ambiental; tecnologias sustentáveis e resiliência comunitária; diversidade de gênero, entre outros.

Frente a estes resultados, reitera-se a necessidade de construir processos educacionais contra-hegemônicos que, para além de discursos, estejam realmente respaldados na epistemologia da *práxis* e que sejam subversivos à ideologia capitalista. Nesta direção, o conceito de sustentabilidade precisa, impreterivelmente, permear as concepções, os planos, as políticas e as agendas de uma nova ordem mundial, ancorado no (re)pensar dos valores e princípios humanos e das visões políticas.

Argumenta-se, aqui, em defesa da elevação da educação para a sustentabilidade como política de Estado, incidindo sobre a revisão das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de educação superior, especialmente, dos cursos de formação de professores/as; sobre o plano nacional de educação; sobre os documentos direcionadores do currículo nacional da educação básica e da educação profissional e tecnológica, entre outros documentos estruturantes da educação brasileira e direcionadores das políticas estaduais e municipais, à vista de fomentar a cultura da sustentabilidade como construção humana para preservar as condições de vida na Terra, com dignidade e justiça social e com a preservação da natureza.

Uma interface fundamental para isso é o investimento em formação continuada tanto de professores/as da educação básica, como dos/as formadores/as de professores/as,

ênfatizando abordagens interdisciplinares que explorem as conexões entre os princípios da sustentabilidade e as diversas áreas do conhecimento, a fim de possibilitar a edificação de ambientes de aprendizagem que favoreçam este paradigma educacional e o alcance de seus objetivos.

Para tanto, as iniciativas governamentais, institucionais, assim como o esforço de cada professor/a em seu desenvolvimento profissional, são condições imperiosas. A postura proativa e cocriadora de investir continuamente em sua formação, buscando novas oportunidades de estudo e aprendizagem, é fundamental para que as/os educadoras/es acompanhem as novas demandas da sociedade e da educação, desenvolvendo um aprendizado autônomo e contínuo.

Às instituições e aos/as formadores/as de professores/as cabe discutir, propor e validar a criação, a implementação e a avaliação permanente de currículos que integrem a sustentabilidade como princípio formativo nuclear, além de fomentar ações que indissociem teoria e prática, considerando a diversidade e as especificidades das comunidades nas quais os/as futuros/as educadores/as irão atuar.

Em âmbito estadual e municipal, iniciativas voltadas à formação docente para educar para a sustentabilidade ganham destaque, haja vista carecerem de alinhamento às necessidades regionais e às demandas locais específicas, ensejando a revisão de políticas públicas, como os planos estaduais e municipais de educação e o documento curricular de cada estado.

Ademais, faz-se necessário construir indicadores de acompanhamento da materialização da sustentabilidade e da EpS, bem como quanto ao alcance dos objetivos educacionais pactuados. Isto subjaz, evidentemente, à revisão do currículo formativo e à análise críticas das práticas educacionais desenvolvidas, entre as quais, as práticas de gestão, que, muitas vezes, ignoram os processos democráticos e requerem maior liderança e capacidade de promover e, também, de gerir a participação, como requisito à democracia.

Em termos metodológicos, as abordagens tradicionais podem ser substituídas – ou, no mínimo, associadas – às metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas e estudos de caso, que abordem questões reais e locais relacionadas à sustentabilidade, além da exploração de práticas pedagógicas que envolvam os/as estudantes em processos colaborativos de resolução de problemas e tomada de decisões sustentáveis.

Há, portanto, que se estabelecer o debate - em diferentes níveis e em diferentes áreas de conhecimento - sobre educação e sustentabilidade, e sobre a necessidade de uma

pedagogia para abordar questões atreladas ao tema em diferentes contextos, para, gradativamente, cristalizar as demandas e as possibilidades relacionadas à atuação docente: A Pedagogia da Sustentabilidade.

Dessa forma, torna-se imprescindível fomentar o debate — em diferentes níveis e áreas do conhecimento — sobre educação e sustentabilidade, destacando a urgência de uma pedagogia que aborde as complexas questões relacionadas a esse tema em múltiplos contextos. Esse movimento permite, de forma progressiva, consolidar as demandas e possibilidades para a atuação docente em torno de um conceito emergente: a Pedagogia da Sustentabilidade.

Nesta perspectiva, esta Tese de Doutorado em Educação na Amazônia apresenta as bases para uma “Pedagogia da Sustentabilidade”, fundamentada filosoficamente no reconhecimento da interdependência entre o humano, o ambiente e a natureza. Trata-se de uma pedagogia que se ancora em uma formação holística e integral, interseccionalizando-se com os direitos humanos e, capacitando educadores/as a integrar saberes, valores e princípios sustentáveis à complexidade do processo educacional.

A Pedagogia da Sustentabilidade propõe uma prática educativa que promova a convivência respeitosa entre as pessoas, e destas com o meio ambiente e a natureza, firmada na responsabilidade ética para com as gerações presentes e futuras, pressuposto que a vincula ao direito à continuidade da existência do Planeta Terra e das formas de vida que aqui habitam, entre elas, a humana. Ou seja, o direito à vida presente e futura.

Assim, esta pedagogia se fundamenta na cidadania planetária, tendo a sustentabilidade plena como princípio central da educação. A proposta configura-se, portanto, como um convite ao engajamento coletivo para reimaginar e transformar a educação em resposta aos desafios contemporâneos e às demandas urgentes da Amazônia e do Planeta.

Já como encaminhamento para encerrar esta etapa do estudo, sinalizamos a importância e a necessidade seu desdobramento em novas investigações sobre os diferentes vieses da educação para a sustentabilidade enquanto política de Estado, especialmente, aqueles que se reportam à formação continuada de formadores/as de professores/as e dos professores/as já atuantes na educação básica. Indica-se, também, a relevância do aprofundamento quanto ao estudo sobre as relações entre o currículo instituído e o currículo instituinte, na perspectiva da EpS e o aprofundamento das análises sobre as dimensões da EpS ora apresentadas, haja vista a complexidade e a amplitude de cada uma delas, assim como os aspectos que as compõem e dos núcleos basilares em torno dos quais estes aspectos se aglutinam e gravitam.

Além disso, face aos elementos estruturantes assumidos pela Ufopa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), convém analisar, especialmente, no âmbito da gestão,

a associação ou dicotomia entre as práticas desenvolvidas institucionalmente e os preceitos consignados.

O desenvolvimento desta Tese doutoral constituiu-se como um período de intensa reflexão sobre a *práxis* profissional e a relevância social da EpS, cujas conclusões reforçaram o entendimento do potencial emancipatório residente neste paradigma educacional. Entende-se que o texto de Tese possibilitou a consumação das intenções expressas na exposição de sua relevância social, acadêmico-científica e pessoal-profissional, constituindo um contributo à construção e ao avanço do conhecimento científico a partir da problematização sobre, entre outros aspectos, a presença da EpS no currículo de formação de pedagogos/as na Amazônia, bem como o planejamento e a estruturação da discussão teórico-metodológica em torno da EpS neste currículo. Além disso, o estudo se estruturou como um potencial instrumento de autoconhecimento institucional para a concretização da Visão de Futuro da Ufopa (Ufopa, 2019) e, eventualmente, de sua futura revisão.

De certo, esta incursão formativa agregou significativamente no desenvolvimento pessoal e profissional da pesquisadora, contribuindo diretamente para o aprimoramento habilidades essenciais para a construção do conhecimento científico, como a crítica, a argumentação e a síntese, face à metodologia adotada, o rigor nas análises e a interlocução com diversos autores e teorias. As reflexões desenvolvidas ampliaram a capacidade de entender as complexidades dos processos educacionais, tornando-a uma interlocutora mais preparada para os debates acadêmicos tangentes.

O estudo permitiu o florescimento de novas formas de pensar e implementar a educação para a sustentabilidade, o que se pretende, venha a impulsionar a qualificação da atuação docente, de modo que seja possível contribuir mais efetivamente para a formação de educadores/as críticos/as, comprometidos/as com a construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Além disso, possibilitou uma ampliação da visão de mundo, especialmente no que tange à compreensão da sustentabilidade como transcendência do discurso. A imersão nas teorias e debates permitiram a revisitação de valores e compromissos pessoais, familiares e profissionais, ratificando a importância de adotar um estilo de vida sustentável e de atuar de forma consciente, ética e responsável em relação às/aos demais e em relação a si própria, em todos os contextos, inclusive, no contexto acadêmico-profissional, no qual as relações nem sempre são sustentáveis e interpõem a necessidade de destemor e assertividade para posicionar-se, estabelecer limites e romper com estruturas de poder e com práticas de subjugamento e subserviência, por amor próprio e por autorrespeito.

Dito isto, a título de última reflexão desta fase de estudos, expõe-se o entendimento de que a sustentabilidade é uma utopia que, enquanto meta-objetivo, ainda não foi alcançada. Porém, é imaginada, almejada e, ainda que por poucos, é buscada. Portanto, pode ser construída.

REFERÊNCIAS

- ABDOLMALAKI, S. G.; TAN, H.; ABDULLAH, A. N.; SHARMINI, S.; IMM, L. G. Introduction chapter of traditional and article-based theses: A comparison of rhetorical structures and linguistic realisations. **GEMA Online Journal of Language Studies**, v. 19, n. 1, p. 116-135, 2019.
- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. von; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Educação não-formal**: cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- AFONSO, A. J. **Regulação e Emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AGUIAR, M. S. A.; COLARES, M. L. I. S. Educação integral e Educação em tempo integral: discutindo conceitos. **Revista AMAzônica**, Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, Pág.285-309. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/plugins/generic/pdfJsViewer/pdf.js/web/viewer.html?file=%2F%2Fperiodicos.ufam.edu.br%2Findex.php%2Famazonica%2Farticle%2Fdownload%2F4661%2F3788%2F>. Acesso em: maio/2023.
- ANDÚJAR, C. J. Epistemología del saber docente. Madrid: UNED, 2013.
- APESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA. Ano 10, Vol XIX, Número 1, Jan-Jun, 2017, p. 285-309. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4661/3788>. Acesso em:
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. SP: Cortez, 1999.
- APPLE, M. W. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BACCI, D. de La C.; SILVA, R. L. F. A cultura da sustentabilidade nas instituições de ensino superior. In: GRANDISOLI, Edson *et al.* (orgs.). **Educar para a sustentabilidade**: visões de presente e futuros [recurso eletrônico]. São Paulo: IEE-USP: Reconecta: Editora Na Raiz, 2020.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1995.
- BARBIERI, J. C. **Desenvolvimento sustentável das origens à Agenda 2030**. Petrópolis: Vozes, 2020. (Coleção Educação Ambiental).

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2011.

BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BERRY, B.; MONTGOMERY, D.; SNYDER, J. Urban Teacher Residency Models and Institutes of Higher Education. **Implications for Teacher Preparation. Institute of Education Sciences**, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED503644>. Acesso em julho, 2024.

BODNAR, Z.; FREITAS, V. P. de; SILVA, K. C. A epistemologia interdisciplinar da sustentabilidade: por uma ecologia integral para a sustentação da casa comum. **Revista Brasileira de Direito**, v. 12, n. 2, p. 59-70, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistadedireito/article/view/1558/1000>. Acesso em: maio/2023.

BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13207-resolucao-cp-2002>. Acesso em maio/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.861/2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em https://planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em junho/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação: Projeto Básico**. Brasília: SEED/MEC, 2005. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12333:midias-na-educacao>. Acesso em: maio/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 01/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: janeiro/2022.

BRASIL. **Lei nº 12.085/2009**. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112085.htm. Acesso em: maio/2012.

BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010** – CONAES/MEC. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, MEC: 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: CNS, 2012a. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: fevereiro/2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 8/2012**. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-do-conselho-pleno>. Acesso em: março/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: fevereiro/2022.

BRASIL. **Portaria nº 482/2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. MEC, 2014. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/223558-sistema-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>. Acesso em: março/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: março/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: janeiro/2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752/2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: março/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e Lei nº 11.494/2007. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em janeiro/2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=currículo. Acesso em janeiro/2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República**. Brasília: Presidência da República, 2018a.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos. **Plano de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Direitos Humanos, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em fevereiro/2022.

BRASIL. **Portaria nº 38/2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica e do Programa. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2018/03/semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28-de-fevereiro-de-2018.pdf>. Acesso em: maio/2022.

BRASIL. **Edital nº 06/2018 – CAPES**. Chamada Pública para apresentação de proposta institucional ao Programa de Residência Pedagógica e do Programa. Brasília: MEC, 2018d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: maio/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº. 02/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação). Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 25/02/2022.

BRASIL. **Portaria GAB nº 259/2019**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: maio/2022.

BRASIL. **Edital nº 01/2020 – CAPES**. Chamada Pública para apresentação de proposta institucional ao Programa de Residência Pedagógica e do Programa. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1->

2020-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: maio/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020**. Trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais De Pedagogia: Proposta Preliminar** - em discussão. Brasília, 2021 (*slides*). Disponível em: https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2021/02/dcns-pedagogia-fev_2021.pdf. Acesso em: maio/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02/2022**. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2022a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-002-2022-08-30.pdf>. Acesso em: julho/2023.

BRASIL. **Portaria GAB nº 82/2022**. Regulamenta o Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: MEC, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649___Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: maio/2022.

BRASIL. **Edital nº 24/2022 – CAPES**. Chamada Pública para apresentação de proposta institucional ao Programa de Residência Pedagógica e do Programa. Brasília: MEC, 2022c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf. Acesso em: abril/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 04/2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4>. Acesso em: julho/2024.

BRASILEIRO, T. S. A. Cultura e diversidade no contexto das práticas escolares. In: AMARAL, N. F. G do.; TEZZARI, N. dos S. (Orgs). **Cultura, Leitura e Linguagem: Discursos de letramento**. Porto Velho: Edufro, 2007.

BRASILEIRO, T. S. A.; VELANGA, C. T.; SOUSA, A. da S. Q. Formação de professores para atuar com/na diversidade: um desafio da/na contemporaneidade. **Revista Cocar**, v. 5, n. 10, p. 109-116, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/202>. Acesso em maio/2022.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre o instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CALIXTO, H. R. da S.; BRASILEIRO, T. S. A. Educação Especial na formação inicial de professores: um mapeamento de teses e dissertações (2006-2020). **Sensos-e**, v. 10, n. 1, p. 140-152, 2023. Disponível em: <https://parc.ipp.pt/index.php/sensos/article/view/4847>. Acesso em junho/2023.

CANDAU, V. M. (org.). **Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2001.

CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf#page=7. Acesso em maio/2023.

CARVALHO FILHO, J. J. de C. F.; BRASILEIRO, T. S. Azevedo. **A formação do professor de educação física**: reflexões a partir do estágio supervisionado. Curitiba: Appris, 2020.

CARVALHO, I. C. de M. Educação para sociedades sustentáveis e ambientalmente justas. **REMEA Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. especial. Dez 2008. Rio Grande/RS. p. 46-55. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3387/2033>>. Acesso em: maio/2013.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, n. 2, p. 1-9, 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2588>. Acesso em: outubro/2021.

CASTORIADIS, C.; COHN-BENDIT, D. **Da ecologia à autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

COLARES, A. A. Amazônia: para além do território. In: COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e realidade amazônica**. Volume 3. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_814b679c39cb4139be9cbb56b727c0fa.pdf#page=7. Acesso em maio/2023.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L.I. S. Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2011, p. 1-10. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf>. Acesso em: maio/2022.

COLARES, M. L. I. S.; CARDOZO, M. J. P. B.; SOARES, L. de V. Estado, neoliberalismo e políticas públicas educacionais: Diálogos em “tempos de obscurantismo” no Brasil.

Interfaces Da Educação, v. 12, n. 36, 2021. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/6032> . Acesso em: maio/2022.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E

DESENVOLVIMENTO. **Carta da Terra**. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em:

[https://www.defensoria.ms.def.br/images/repositorio-dpgems/conteudo-nucleos/nudedh/legislacao-internacional/sistema-onu/22_-_](https://www.defensoria.ms.def.br/images/repositorio-dpgems/conteudo-nucleos/nudedh/legislacao-internacional/sistema-onu/22_-_Declara%C3%A7%C3%A3o_do_RJ_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_1992_-_OK.pdf)

[_Declara%C3%A7%C3%A3o_do_RJ_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_1992_-_](https://www.defensoria.ms.def.br/images/repositorio-dpgems/conteudo-nucleos/nudedh/legislacao-internacional/sistema-onu/22_-_Declara%C3%A7%C3%A3o_do_RJ_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_1992_-_OK.pdf)

[_OK.pdf](https://www.defensoria.ms.def.br/images/repositorio-dpgems/conteudo-nucleos/nudedh/legislacao-internacional/sistema-onu/22_-_Declara%C3%A7%C3%A3o_do_RJ_sobre_meio_ambiente_e_desenvolvimento_-_1992_-_OK.pdf). Acesso em: janeiro de 2024.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, S. R. M.; HAGE, S. A. M. Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. **Revista Nera**, n. 18, p. 79-105, 2011.

Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1336>. Acesso em: maio/2022.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em revista**, p. 213-230, 2008. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyyx/?lang=pt&format=html>: Acesso em maio/2023.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997. Disponível em:

<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/540>. Acesso em: junho/2021.

DOURADO, J.; BELIZÁRIO, F.; PAULINO, A. **Escolas Sustentáveis**. São Paulo: Oficina de Textos, 2015.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In: A BNCC na*

contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de.; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação:**

conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604; 24).

DOVERS, S. R.; HANDMER, J. W. Uncertainty, sustainability and change. *Global*

Environmental Change, v.2, n.4, p.262-276, 1992. **Revista Brasileira de Direito**, 12(2): 59-70, jul.-dez. 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5776425.pdf>.

Acesso em janeiro/2024.

ESCOLA ROSINEIDE FONSECA. **Projeto Político-Pedagógico 2021-2024**. Santarém, 2021.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385f. Tese de Doutorado em Educação, Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BA8PTQ/1/faria_2018_tese_finalcompleta.pdf. Acesso em: maio/2022.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em maio/2022.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009.

FERNANDES, G. B. L. *et al.* Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Residência Pedagógica**: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Niterói: Intertexto, 2011. p. 107-118. Recurso em .pdf.

FERNANDES, J. G. S. Do oral ao escrito: implicações e complicações na transcrição de narrativas orais. In: **Revista Outros Tempos**. São Luís: UEMA, v. 2, 2005. Disponível em www.outrostempos.uema.br/artigo12.doc. Acesso em: Dez. 2019. fevereiro/2023.

FISCHER, M. L. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v. 25, n. 4, p. 535-552, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>. Acesso em maio/2024.

FORQUIN, J.-C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71652>. Acesso em: setembro/2021.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTROS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORUNDIR). Comunicação sobre reunião CNE - Comissão Bicameral - **Revisão DCNs Pedagogia**. Uberlândia, fevereiro de 2021. PDF.

FREIRE, A. M. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 141-154, 2007. Disponível em: www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/pesquisa/article/view. Acesso em agosto de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São

Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 2014. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/FREPDO-3>. Acesso em: junho/2020.

FREITAS, J. **Sustentabilidade: direito ao futuro**. Belo Horizonte, MG: Fórum, 2020.

FREITAS, L. C. de. Os sete pecados capitais do IDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-362, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>. Acesso em: maio/2023.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**—Excertos. S/A, 2005. Disponível em: <<http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839>> Acesso em junho/2020.

GADOTTI, M. **Educação e Sustentabilidade: um novo paradigma para a prática educativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável**. 2008a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274525366_Educar_para_a_sustentabilidade_uma_contribuicao_a_decada_da_educacao_para_o_desenvolvimento_sustentavel. Acesso em: janeiro/2022.

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade. **Inclusão Social**, v. 3, n. 1, 2008b, v. 24, n. 2. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Educar+para+a+sustentabilidade&btnG=#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AD3GxYu7xSsQJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D1%26hl%3Dpt-BR. Acesso em: janeiro/2022.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2010.

GAIA, C. A. *et al.* Formação Inicial de Professores: Reflexões Sobre a Experiência de uma Escola da Região Amazônica. In: NICOLI, A. A.; LOBO, A. M. F. **Amazônia em Diálogo: da formação as práticas docentes na educação básica**. Curitiba, PR: CRV, 2013. Disponível em: <https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/30765-amazonia-em-dialogo-brda-formacao-as-praticas-docentes-na-educacao-basica>. Acesso em: maio/2022.

GALDINO, Z. da C.; BRASILEIRO, T. S. A. A orientação de estudantes na Ufam de Humaitá: desafios e perspectivas na educação superior no interior da Amazônia. In: BRASILEIRO, T. S. A.; MACIEL, A. C.; FRANÇA, R. de F. C. **Política educacional e formação docente na fronteira amazônica**. V. 2, 1ª ed. -Curitiba: CRV, 2014.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 19ª ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo: Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, v. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/index>. Acesso em: maio/2022.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/>. Acesso em: Maio/2022.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**, n. 98, p. 85-90, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n98/n98a08.pdf>. Acesso em: Maio/2022.

GERMINARI, G. D.; PEDROSO, D. Educação escolar e currículo: uma abordagem cultural. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 843-865, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8471>. Acesso em outubro/2022.

GHEDIN, E. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. In: **Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. 2009. p. 1-28. Disponível em: <http://efaidnbmnnnibpajpcgclclefindmkaj/http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: maio/2022.

GHEDIN, E.; DE OLIVEIRA, E. S.; DE ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. Cortez Editora, 2018.

GIGLIO, C. M. B. *et al.* Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, M. de O. (Org.) **Estágios na formação de professores**: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GIGLIO, C. M. B.; LUGLI, R. S. G. Diálogos pertinentes na formação inicial e continuada de professores e gestores escolares. **Cadernos de Educação**, n. 46, 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/4163>. Acesso em: fevereiro/2022.

GOERGEN, P.; SAVIANI, D. **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

GOMES, L. A. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais), 2020, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, PA, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/378>. Acesso em: julho/2021.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N.; ORRICO, E. G. D. As políticas institucionais das configurações interdisciplinares dos conhecimentos: repercussões nas políticas de informação e nas práticas de avaliação. **Datagramazero**, v.5, n.6, dez.2004. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/repositorio/2017/07/pdf_9a0e89b4dd_0000002054.pdf. Acesso em: março/2022.

GRANDISOLI, E. *et al.* Participação, cocriação e corresponsabilidade: um modelo de tripé da educação para a sustentabilidade. In: GRANDISOLI, Edson et al (orgs). **Educar para a sustentabilidade: visões de presente e futuros**. [Recurso eletrônico]. São Paulo: IEE-USP: Reconectta; Editora na Raiz, 2020. PDF.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HOBSON, A. J.; ASHBY, P.; MALDEREZ, A.; TOMLINSON, P. **Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't**. Teaching and Teacher Education, v. 25, n. 1, p. 207-216, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Hobson/publication/222845076_Mentoring_Beginning_Teachers_What_We_Know_and_What_We_Dont/links/598ad99ca6fdcc7cf9230e6c/Mentoring-Beginning-Teachers-What-We-Know-and-What-We-Dont.pdf. Acesso em julho, 2024.

JESUS, A. M. de; SILVA, V. P. da. Educação em sustentabilidade na formação docente superior em Pedagogia: uma revisão da literatura. **Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 15, n. 2, p. 388-404, maio-ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/45473>. Acesso em maio/2024.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: setembro/2022.

JUNIOR, L. M.; MAURÍCIO, S. S. M. O Programa De Residência Pedagógica: O Processo de Formação Inicial de Professores/as de Geografia. In: WYPYCZYNSKI, R. E. M. M. ; SOUZA, A. R. B. de; MARTINS FILHO, L. J. (Organizadores). **Programa de Residência Pedagógica e formação inicial de professores/as – experiências e diálogos**. Campo Grande: Editora Inovar, 2021.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3a.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KINCHELOE, J. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J.; BERRY, K. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KRAEMER, M. E. P. A universidade do século XXI rumo ao desenvolvimento sustentável. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 3, n. 2, p. 1, 2004.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, n. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741989000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em junho/2020.

KUENZER, A. As relações entre conhecimentos tácitos e conhecimentos científicos através da base microeletrônica - primeiras aproximações. **Revista Educar**, Especial, p. 43-69, Editora UFPR, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea03.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**. Do projeto à Implementação. Porto Alegre, RS: Artmed. Tradução: Magda França Lopes; Ana Luiza Coiro Moraes. 2008.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: Novos questionamentos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR.

LIBANEIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 10ª ed. SP: Cortez, 2011.

LIMA, G. da C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, v. 6, n. 2, p. 99-119, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/6Fw8F3nQ98FjHhD6DmnsR7f/?lang=pt#:~:text=O%20artigo%20discute%20a%20posi%C3%A7%C3%A3o,obedecem%20aos%20imperativos%20do%20mercado>. Acesso em dezembro/2022.

LOPES, U. de M. TENÓRIO, Robinson Moreira. **Educação como fundamento da sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

LOVELOCK, J. **Gaia**: alerta final. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

LÜCK, H. **Gestão da cultura do clima organizacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Curitiba: Positivo, 2013.

LUCKESI, C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 25-34.

MACHADO, J. P. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Lisboa: Editorial Verbo, 1977.

MAIA, L. M. Educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MANTOUN, M. T. E. **Inclusão escolar**. O que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. - (Coleção cotidiano escolar). Disponível: <https://www.obbiotec.com.br/wp-content/uploads/2022/04/OBJ-livro-Inclusao-Escolar.pdf>. Acesso em maio/2022.

MARQUES FILHO, L. C. **Capitalismo e colapso ambiental**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 1867. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

MATIAS, E. F. P. **A humanidade contra as cordas**: a luta da sociedade global pela sustentabilidade. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

MAYOR, F. Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável. In: Conferência mundial sobre o ensino superior. Tendências de educação superior para o século XXI. **Anais da Conferência Mundial do Ensino Superior**. Paris: 1998. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2010-pdf/4512-conferencia-paris>. Acesso: maio/2020.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSÍGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 147-167. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Pedagogia-Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica-Carolina-Galv%C3%A3o-Marsiglia/dp/8574962651>. Acesso em: Maio/2022.

MERTON, R. K. **Social Theory and Social Structure**. New York: Free Press, 1968.

MIZUKAMI, M. das G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MORAES, M. C. **Educação ambiental**: fundamentos e práticas. São Paulo: Thomson Pioneira, 2003a.

MORAES, M. C. V. de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia Vasconcelos de. **Iluminismos às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003. Recurso em pdf.

MOREIRA, A. F. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. In: **Currículo e política de identidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 1, n. 1, p. 10-22, fev. 1976.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOROSONI, M. C. Qualidade da Educação Superior: Tendências do Século. **Est. Aval.**

Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2043>. Acesso em jul. 2021.

NASSI-CALÒ, L. Teses e dissertações: prós e contras dos formatos tradicional e alternativo. **SciELO em perspectiva**, 2016. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/teses-e-dissertacoes-pros-e-contras-dos-formatos-tradicional-e-alternativo/>. Acesso em: 23 abr. 2020.

NEVES, J. d'Arc de V.; BRASILEIRO, T. S. A. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.15 – 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2782> Acesso em setembro/2020.

NICOLESCU, B. *et al.* (orgs). **Educação e transdisciplinaridade**. Tradução de VERO, J.; MELLO, M. F. de; SOMMERMAN, A. Brasília: UNESCO, 2000 (Edições UNESCO). Disponível: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511>. Acesso: Maio/2022.

NICOLESCU, B. *et al.* Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. **Educação e transdisciplinaridade**, v. 1, n. 2, 2000. Disponível em:
<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf> . Acesso em: março/2022.

NUNES, E. A. BRASILEIRO, T. S. A. Inclusão digital e o uso do computador na sala de aula como prática social. In: BRASILEIRO, T. S. A.; MACIEL, A. C.; FRANÇA, R. de F. Cavalcante. **Política educacional e formação docente na fronteira amazônica**. V. 2, 1ª ed. - Curitiba: CRV, 2014.

OLIVEIRA, L. A de O.; HELOANI, J. R. A construção da identidade do docente que atende ao aluno com deficiência intelectual no interior da Amazônia paraense e a relação com sua realização profissional: análise dos resultados finais da pesquisa. In: COLARES, M. L. I. S.; JACOMELI, M. R. M. (Orgs.). **Teses em educação: a Amazônia sob múltiplos olhares** (Dinter Unicamp/Ufopa). Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, L. A. **Análise da implantação e do processo inicial da avaliação institucional na UFOPA**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. 164 fls. Santarém-PA: 2017. Disponível:
<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/f6430475d83ff6aba8262b1259d5feee.pdf>. Acesso: maio/2018.

OLIVEIRA, L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. A avaliação da formação de professores para a promoção e o desenvolvimento da educação para sustentabilidade em contexto Amazônico. In: BRASILEIRO, T. S. A.; PACÍFICO, J. M. (orgs). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento** [recurso eletrônico] Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021. PDF. Disponível:
<http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2021/24ae48d8559fdf59bdc15a6e92dc5e8e.pdf>. Acesso: maio/2022.

OLIVEIRA, L. A.; BRASILEIRO, T. S. A. As (novas) DCNS para o Curso de Licenciatura em Pedagogia: limitações à promoção da educação para a sustentabilidade. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 09, p 1-28, Jan., 2022. e-ISSN:

2359-2087. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6542 - Dossiê Temático: Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora. Disponível em:
<https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6542/4352>. Acesso em: 28/02/2022.

OLIVEIRA, L. A.; SOARES, L. de V. A participação e o trabalho coletivo como princípios da gestão democrática da escola *In: Anais da V Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação*. Anais. Curitiba (PR). Vol. 5, nº. 1, Ano 2020 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/vjorneduc/>. Acesso em maio/2022

OTT, M. B. Ensino por meio de solução de problemas. *In: CANDAU, Vera Maria (org.). Didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PARO, V. H. A gestão democrática da educação. **Entrevista**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs>.

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. Disponível em:
https://issuu.com/navegandopublicacoes/docs/livro_completo_leocl_cio-min. Acesso em maio/2022.

PERRENOUD, P. **Trabalhar em grupo: um desafio para os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. SP: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, B. C. S. **Como se um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PORTELA, E. M. *et al.* **Mineração em Juruti: do desenvolvimento ao desenvolvimento sustentável?**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Oeste do Pará.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Brasília: PNUD, 2015. 250 p. Disponível em:
https://www.undp.org/content/dam/brazil/docs/agenda2030/undp-br-Acompanhando-Agenda2030-Subsidios_iniciais-Brasil-2016.pdf. Acesso em: fevereiro/2020.

ROBINSON, C. J. **Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition**. University of North Carolina Press, 2000.

ROVAL, E. (Org.). **Competência e Competências**. Contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010.

SACHS, I. **Desenvolvimento. Incluyente, sustentável, sustentado.** Ignacy Sachs. Rio de Janeiro Garamond, 2008.

SACHS, I. **Estratégias de transição para o século XXI:** Desenvolvimento e meio ambiente. São Paulo: Estúdio Nobel/Fundação de Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), 1993.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo.** Uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, E. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, R. M. G. *et al.* **Educação em direitos humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAHLBERG, P. **Finnish lessons:** what can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College, 2011. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=6sIcBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Sahlberg,+P.+Finnish+lessons:+what+can+the+world+learn+from+educational+change+in+Finland%3F+New+York:+Teachers+College,+2011.&ots=U1RxUxUatP&sig=MEkYszCvWjuXau2a2aDGdyfRWcA#v=onepage&q=Sahlberg%2C%20P.%20Finnish%20lessons%3A%20what%20can%20the%20world%20learn%20from%20educational%20change%20in%20Finland%3F%20New%20York%3A%20Teachers%20College%2C%202011.&f=false>. Acesso em: julho/2024

SANFELICE, J. L.. Prefácio. In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R.; CARDOZO, M. J. P. B. **Educação e Realidade Amazônica.** Volume 1. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/58932767/09_01_ERA_vol_4.pdf?1555512961=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3A. Acesso em maio/2023.

SAVIANI, D. *et al.* **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 151-168, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/download/59276706/dermeval_saviani_-_trabalho_como_principio_educativo20190516-117749-199rctr.pdf. Acesso em junho/2020.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: junho/2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção Memória da Educação). Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5084/res02_31.pdf. Acesso: maio/2022.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. (Coleção Educação Contemporânea). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Katia_Sa2/post/What_methods_have_you_found_effective_for_helping_students_improve_critical_thinking_skills/attachment/59d6386e79197b8077995a54/AS%3A397641637744640%401471816562081/download/Dermeval+Saviani+-

+Pedagogia+hist%C3%B3rico-critica+primeiras+aproxima%C3%A7%C3%B5es+%5B11%C2%AA+ed+revisada%5D+%281%29.pdf. Acesso em: maio/2022.

SAVIANI, D. Marxismo e pedagogia. **Revista Histedbr On line**, v. 11 n. 41e: abr. 2011a (n. esp.), p. 16-27. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: junho/2021.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011b. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667/9592> Acesso em: maio/2020.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9697>. Acesso em: janeiro/2021

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento - **Revista de Educação**, Ano 3, Número 4, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. **PL nº 227/2007**. Acrescenta dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855/pdf>. Acesso em maio/2024. Acesso em julho/2024.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. **PL nº 284/2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a residência pedagógica para os professores da educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/106800#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20do%20Senado%20n%C2%B0%20284%2C%20de%202012&text=Ementa%3A,os%20professores%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em julho/2024.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. **PL nº 6/2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a residência docente na educação básica. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em julho/2024.

SEVERINO, A. J. Docência universitária: a pesquisa como princípio pedagógico. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 120-128, 2009.

SILVA, A. N.; NUNES, M. C. X. M.; ROCHA, S. H. X. Elementos da diversidade amazônica na formação de professores presentes nos estudos realizados pelo grupo de pesquisa Formazon/Ufopa (2012-2016). In: COLARES, M. L. I. S.; PEREZ, J. R. R. **Teses em Educação: a Amazônia sob múltiplos olhares** (Dinter Unicamp/Ufopa). Uberlândia:

Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/copia-livro-raquel>

SILVA, C. *et al.* **Reflexões sobre o desenvolvimento sustentável:** agentes e interações sob a ótica multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores.** Perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C. Residência pedagógica: uma discussão epistemológica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em maio/2024

SILVA, M. da C. A. de M. O Grupo de Formação Reflexiva (GFR) como estratégia de formação continuada de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 9-25, 2003. Disponível em: http://scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872003000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 01/05/2023.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, L. de V.; BARROS, M. M. A. C. de. O pedagogo e a questão “ambiental” na Amazônia. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/recs/article/view/8685>. Acesso em junho/2023.

SOARES, L. de V.; COLARES, M. L. I. S.; COLARES, A. A. A efetivação do direito à educação pública na Amazônia: dilemas diante de suas singularidades. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 167-183, 2020.

SOUZA SANTOS, B. de. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova:** revista de cultura e política, n. 39, p. 105-124, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/gVYtTs3QQ33f63sjRR8ZDgp/?lang=pt>. Acesso em: Agosto/2022.

SOUZA, M. C. da S. A de.; ARMADA, C. A. S. (Orgs.) **Sustentabilidade:** Um olhar multidimensional e contemporâneo. Itajaí: Univale, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STAKE, R. E. **Triangulacion con estudio de caso.** Madri: Ediciones Morata, 2007

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THEIS, I. M. A Sociedade do Conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, v. 5, n. 1, p. 133-148, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/urbe/a/b5hsS8jrLQTNG44w9sK3KBf/?lang=pt>. Acesso em: 28/01/2023.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; PUC-SP; Ação Educativa, 1996.

TRAJBER, R. Prefácio. *In: DOURADO, J.; BELIZÁRIO, F.; PAULINO, A. Escolas Sustentáveis*. São Paulo: Oficina de Textos, 2015.

UFOPA. **Edital nº 001/2020 - PRP/CAPES/UFOPA**. Torna pública as inscrições para Docente preceptor do Programa Residência Pedagógica da Ufopa. Santarém: Ufopa, 2020c. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2020/edc71014f5b7dcbbb2cc488c8395db53.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

UFOPA. **Edital nº 002/2020 - PRP/CAPES/UFOPA**. Torna pública as inscrições para acadêmico bolsista remunerado e voluntário do Programa Residência Pedagógica da Ufopa. Santarém: Ufopa, 2020d. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2020/56871e9305379722a83ce7296d9310cd.pdf>. Acesso em: agosto/2020.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2019-2023. Ufopa: Santarém, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/proplan/>. Acesso em: março/2022.

UFOPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** (Aditamento) – 2012-2016. Ufopa: Santarém, 2015. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/proplan/documentos/2020/40deadda3006d48c7bbe438cd4188aad.pdf>. Acesso em: maio/2022.

UFOPA. **Projeto Institucional de Residência Pedagógica - UFOPA**. Santarém: Ufopa, 2020a (documento em .pdf).

UFOPA. **Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Ufopa: Santarém, 2022a. (documento em .pdf).

UFOPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Curso de Licenciatura em Pedagogia. Instituto de Ciências da Educação. Ufopa: Santarém, 2015. (documento em .pdf).

UFOPA/Pedagogia. **Subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da – UFOPA**. Santarém: Ufopa, 2020b (documento em .pdf).

UFOPA/Pedagogia. **Subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará**. Ufopa: Santarém, 2022b. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Avaliação do Módulo 01 da Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Núcleo 04**. Ufopa: Santarém, 2023c. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Avaliação do Módulo 02 da Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Núcleo 04**. Ufopa: Santarém, 2023f. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Plano de trabalho do Núcleo 04 de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Módulo 01.** Ufopa: Santarém, 2023a. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Plano de trabalho do Núcleo 04 de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Módulo 02.** Ufopa: Santarém, 2023d. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Plano de trabalho do Núcleo 04 de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Módulo 03.** Ufopa: Santarém, 2024a. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Relato das atividades do Núcleo 04 de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Módulo 01.** Ufopa: Santarém, 2023b. (documento em .pdf).

UFOPA/RP/Pedagogia/N4. **Relato das atividades do Núcleo 04 de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – Módulo 02.** Ufopa: Santarém, 2023e. (documento em .pdf).

UNESCO. **Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.** Paris: UNESCO, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_protecao_promocao_diversidade_das_expressoes_culturais_2005.pdf. Acesso em: maio/2023

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.** UNESCO: Paris, 1998. Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#marco. Acesso em: março/2021.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** Paris: UNESCO, 2001. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: maio/2023.

UNESCO. **Educação para o desenvolvimento sustentável na escola:** caderno introdutório / Editado por Tereza Moreira e Rita Silvana Santana dos Santos. Brasília: UNESCO, 2020a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375076?posInSet=1&queryId=632a561b-0b6c-4a0e-8b65-c44ce12da56c>. Acesso em janeiro/2022.

UNESCO. Marco da educação 2030: **Declaração de Incheon.** Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: dezembro/2021.

UNESCO. **ODS 4.** Educação de qualidade. Editado por Tereza Moreira e Rita Silvana Santana dos Santos. – Brasília: UNESCO, 2020b. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375079>. Acesso em janeiro/2022.
VASQUEZ, Antonio Sanchez. *Filosofia de la práxis*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1967.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Projeto pedagógico**: uma construção possível. Papirus Editora, 2002.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Qu. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. da S. (orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 1ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores - uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, 12(3), 2211-2224, 2014. Obtido de <http://www.pucsp.br/revele/ojs/index.php/curriculum/article/view/20459>. Acesso em maio/2024.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores**: as questões em debate. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO - RESIDENTES PEDAGÓGICOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE POLO SANTARÉM

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder um questionário virtual semiestruturado, com questões sobre: Perfil social e acadêmico; Formação acadêmica e educação para a sustentabilidade (EpS); Percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a educação para a sustentabilidade; Vivências em educação para a sustentabilidade (EpS); Residência pedagógica e educação para a sustentabilidade;

Considerações e sugestões.

Para a pesquisa, estamos prevendo alguns riscos da sua participação, como de perda de dados. Para minimizá-lo, criaremos e-mail para esse fim, com uso de senha somente pela pesquisadora responsável, uma vez que as informações serão coletadas com uso de plataforma “nuvem” eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas. Há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados, será realizado o “*download*” dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual “nuvem”. Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo,

apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
QUESTIONÁRIO - DOCENTES ORIENTADORES/AS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder um questionário virtual semiestruturado, com questões sobre: Perfil social e acadêmico; Formação acadêmica e educação para a sustentabilidade (EpS); Percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a educação para a sustentabilidade; Vivências em educação para a sustentabilidade (EpS); Residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; Considerações e sugestões.

Para a pesquisa, estamos prevendo alguns riscos da sua participação, como de perda de dados. Para minimizá-lo, criaremos e-mail para esse fim, com uso de senha somente pela pesquisadora responsável, uma vez que as informações serão coletadas com uso de plataforma “nuvem” eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas. Há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados, será realizado o “*download*” dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual “nuvem”. Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras

descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – QUESTIONÁRIO PRECEPTORES/AS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE POLO SANTARÉM

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder um questionário virtual semiestruturado, com questões sobre: Perfil social e acadêmico; Formação acadêmica e educação para a sustentabilidade (EpS); Percepção sobre a organização do currículo do curso de pedagogia e a educação para a sustentabilidade; Vivências em educação para a sustentabilidade (EpS); Residência pedagógica e educação para a sustentabilidade;

Considerações e sugestões.

Para a pesquisa, estamos prevendo alguns riscos da sua participação, como de perda de dados. Para minimizá-lo, criaremos e-mail para esse fim, com uso de senha somente pela pesquisadora responsável, uma vez que as informações serão coletadas com uso de plataforma “nuvem” eletrônica (ambiente virtual), para armazenamento das respostas. Há limitações para assegurar a total confidencialidade e, por isso, uma vez terminada a coleta de dados, será realizado o “*download*” dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local da pesquisadora, apagando todo e qualquer registro da plataforma virtual “nuvem”. Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo,

apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do participante, quando necessário, tais como transporte e alimentação, de acordo com a Resolução CNS Nº 466/12 e Carta Circular Nº 01/2021 serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Res. CNS Nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados deste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE D -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA (GFR) – PRECEPTORA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em integrar um Grupo de Formação Reflexiva (GFR). Um GFR é um espaço colaborativo onde os/as participantes compartilham conhecimentos e experiências e desenvolvem aprendizagem de maneira coletiva e dialógica. Serão realizados 3 encontros, no período de setembro a dezembro de 2023, com os seguintes objetivos específicos:

Encontro 1 - Objetivo: Identificar as concepções dos/as participantes sobre Educação para a Sustentabilidade (EpS) e sua relação com o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 2 - Objetivo: Averiguar como a EpS vem sendo desenvolvida no subprojeto de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e suas contribuições para o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 3 - Objetivo: Verificar as possíveis interseções entre EpS e a constituição do currículo de formação inicial de pedagogos/as na Ufopa, a partir da Residência Pedagógica.

Para essa etapa da pesquisa estamos prevendo alguns riscos:

Riscos de constrangimento: Para minimizá-los, os encontros serão realizadas em espaço reservado para que as participantes estejam à vontade e onde serão elucidados os princípios éticos da pesquisa, inclusive, sobre a segurança no tratamento dos dados e o anonimato das participantes.

Riscos relativos ao novo Coronavírus: Serão tomadas medidas de biossegurança durante a realização dos encontros.

Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE E -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA (GFR) – RESIDENTES PEDAGÓGICOS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em integrar um Grupo de Formação Reflexiva (GFR). Um GFR é um espaço colaborativo onde os/as participantes compartilham conhecimentos e experiências e desenvolvem aprendizagem de maneira coletiva e dialógica. Serão realizados 3 encontros, no período de setembro a dezembro de 2023, com os seguintes objetivos específicos:

Encontro 1 - Objetivo: Identificar as concepções dos/as participantes sobre Educação para a Sustentabilidade (EpS) e sua relação com o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 2 - Objetivo: Averiguar como a EpS vem sendo desenvolvida no subprojeto de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e suas contribuições para o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 3 - Objetivo: Verificar as possíveis interseções entre EpS e a constituição do currículo de formação inicial de pedagogos/as na Ufopa, a partir da Residência Pedagógica.

Para essa etapa da pesquisa estamos prevendo alguns riscos:

Riscos de constrangimento: Para minimizá-los, os encontros serão realizadas em espaço reservado para que as participantes estejam à vontade e onde serão elucidados os princípios éticos da pesquisa, inclusive, sobre a segurança no tratamento dos dados e o anonimato das participantes.

Riscos relativos ao novo Coronavírus: Serão tomadas medidas de biossegurança durante a realização dos encontros.

Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GRUPO DE FORMAÇÃO REFLEXIVA (GFR) – DOCENTES ORIENTADORAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílian Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em integrar um Grupo de Formação Reflexiva (GFR). Um GFR é um espaço colaborativo onde os/as participantes compartilham conhecimentos e experiências e desenvolvem aprendizagem de maneira coletiva e dialógica. Serão realizados 3 encontros, no período de setembro a dezembro de 2023, com os seguintes objetivos específicos:

Encontro 1 - Objetivo: Identificar as concepções dos/as participantes sobre

Educação para a Sustentabilidade (EpS) e sua relação com o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 2 - Objetivo: Averiguar como a EpS vem sendo desenvolvida no subprojeto de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e suas contribuições para o currículo formativo de pedagogos/as.

Encontro 3 - Objetivo: Verificar as possíveis interseções entre EpS e a constituição do currículo de formação inicial de pedagogos/as na Ufopa, a partir da Residência Pedagógica.

Para essa etapa da pesquisa estamos prevendo alguns riscos:

Riscos de constrangimento: Para minimizá-los, os encontros serão realizadas em espaço reservado para que as participantes estejam à vontade e onde serão elucidados os princípios éticos da pesquisa, inclusive, sobre a segurança no tratamento dos dados e o anonimato das participantes.

Riscos relativos ao novo Coronavírus: Serão tomadas medidas de biossegurança durante a realização dos encontros.

Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer

vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

**APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ENTREVISTA - COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada, com questões sobre: Perfil social e acadêmico e EpS; Atuação profissional; Formação acadêmica e EpS; A RP como integrante da Política Nacional de formação de Professores; Gestão da RP/Ufopa; Percepção sobre o currículo do curso de pedagogia e a EpS; Vivências em EpS; Residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; Considerações e sugestões.

Para essa pesquisa estamos prevendo alguns riscos da sua participação. Considerando que haverá contato direto entre a pesquisadora e os/as participantes, há riscos de constrangimento. Para evitá-los, a entrevista será realizada em espaço reservado, de modo que você esteja à vontade e onde serão elucidados os princípios éticos da pesquisa, inclusive, sobre a segurança no tratamento dos dados e o anonimato dos/as participantes. Face aos riscos relativos ao novo Coronavírus, serão tomadas medidas de biossegurança durante a realização das entrevistas.

Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras

descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

☐ Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

**APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENTREVISTA - COORDENAÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/UFOPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA: Um estudo do currículo a partir da residência pedagógica na Ufopa”. Após receber as elucidações, se aceitar participar do estudo, recomendamos imprimir este TCLE e guardá-lo como comprovante de seu consentimento e dos termos aqui descritos, ou fazer *download* em PDF. Ao imprimir, marcar a opção “imprimir cabeçalhos e rodapés”, para ter o *link* da página de origem e a paginação do TCLE.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Lílían Aquino Oliveira, através do telefone: (93) 99143-1644 ou através do e-mail lilianaquino0110@gmail.com. Também poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68.040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101- 4926 ou pelo e-mail: cep@ufopa.edu.br.

A pesquisa tem como objetivo Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Ufopa, a partir do subprojeto de Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder uma entrevista semiestruturada, com questões sobre: Perfil social e acadêmico e EpS; Atuação profissional; Formação acadêmica e EpS; A RP como integrante da Política Nacional de formação de Professores; Gestão da RP/Ufopa; Percepção sobre o currículo do curso de pedagogia e a EpS; Vivências em EpS; Residência pedagógica e educação para a sustentabilidade; Considerações e sugestões.

Para essa pesquisa estamos prevendo alguns riscos da sua participação. Considerando que haverá contato direto entre a pesquisadora e os/as participantes, há riscos de constrangimento. Para evitá-los, a entrevista será realizada em espaço reservado, de modo que você esteja à vontade e onde serão elucidados os princípios éticos da pesquisa, inclusive, sobre a segurança no tratamento dos dados e o anonimato dos/as participantes. Face aos riscos relativos ao novo Coronavírus, serão tomadas medidas de biossegurança durante a realização das entrevistas.

Os benefícios superam os riscos, e entendemos que sua participação colaborará para subsidiar o aprimoramento da qualidade do processo de formação inicial de pedagogos/as, articulado às mudanças conjunturais, auxiliando as instituições formadoras na sincronização de suas propostas pedagógicas com as demandas sociais coexistentes no que se refere à Educação para a Sustentabilidade.

Aos/às participantes será garantida assistência integral em qualquer etapa do estudo, pelo acesso às profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você se sinta prejudicado/a pela participação neste estudo seja física, psíquica ou emocionalmente, você terá direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e 510/2016 - cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao/às participantes.

Você será informado(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira, ou seja, não terá nenhum tipo de despesa, bem como nada será pago por sua participação, pois esta é voluntária podendo retirar-se do estudo antes ou durante a pesquisa sem penalidades ou prejuízos.

Embora não existam eventuais gastos previstos, garantimos o ressarcimento de despesas do/a participante, quando necessário, tais como transporte, alimentação, de acordo com a Resolução CNS nº 466/12 e Carta Circular nº 01/2021.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados provenientes deste estudo, apenas para os fins descritos e a cumprir todas as diretrizes e normas regulamentadoras

descritas na Res. CNS nº 466/12, e suas complementares.

Ao clicar no botão abaixo, você concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados neste TCLE. Caso não concorde em participar, apenas feche essa página no seu navegador.

() Declaro que concordo em participar da pesquisa.

Assinatura da responsável pela pesquisa

APÊNDICE I – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA RESIDENTES PEDAGOGIA/UFOPA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE POLO SANTARÉM

PARTE 1: PERFIL SOCIAL E ACADÊMICO

1. Informações Pessoais:

1.1 Idade: 1.2 Sexo: M () F ()

1.2 Estado civil

() Casado () Solteiro () União estável () Divorciado () Separado

() Viúvo () Outro:

2. Informações acadêmicas

2.1 Cursou o ensino médio: () Escola Particular () Escola pública

2.2 Ingressou na Ufopa por cota? () Não () Sim Qual:

2.3 () Apenas estuda () Estuda, trabalha/Estágio remunerado () É residente

2.4 Ano de ingresso no curso de Pedagogia:

2.5 Turno em que estuda: () Manhã () Tarde () Noite () tem aulas em mais de um turno

2.6 Semestre acadêmico que cursou no período letivo 2022/2:

2.7 Atividades Acadêmicas que participa ou já participou

2.7.1 Projeto de Pesquisa () Não () Sim Qual:

2.7.2 Projeto de Extensão () Não () Sim Qual:

2.7.3 Projeto de Ensino () Não () Sim Qual:

2.7.4 Grupo de Estudos e Pesquisas () Não () Sim Qual:

2.7.5 Estágio remunerado () Não () Sim Qual:

2.7.6 Estágio não remunerado (curricular ou voluntário) () Não () Sim Qual:

2.7.7. () PIBID () RP () Monitoria

2.7.8 Atualmente integra do Programa Residência Pedagógica?

() Não () Sim Núcleo:

2.7.9 A quanto tempo você integra a Residência Pedagógica?

() menos de 6 meses () de 6 meses a 01 ano () de 01 ano a 2 anos
() de 2 anos a 3 anos () mais de 3 anos

PARTE 2: FORMAÇÃO ACADÊMICA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você considera que a sua formação acadêmica favoreceu o seu conhecimento sobre Educação para a Sustentabilidade?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....

4. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação mais contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade?

.....

.....

5. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação menos contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade

.....

.....

PARTE 3: PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS

1. O que você entende por Educação para a Sustentabilidade?

.....

.....

2. Na sua opinião, o que é educar para a sustentabilidade na Amazônia?

.....

.....

3. Considerando a sua resposta anterior, elenque as condições, as dimensões e fatores que você considera fundamentais à formação de pedagogos/as voltada à educar para a sustentabilidade no contexto amazônico:

.....

.....

PARTE 4: PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Ufopa?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

2. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

3. A Educação para a Sustentabilidade integra as discussões relativas nas disciplinas estudadas?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

4. Com qual intensidade você considera que as dimensões abaixo se fazem presentes nas atividades e discussões **das disciplinas do Curso de Pedagogia Ufopa?**

Cultura e Identidade	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Diversidade e Inclusão	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Estado, Direitos Humanos e Legislação	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Tecnologias Digitais	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Sociedade e conhecimentos.	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar

5. Em sua opinião, a abordagem de temáticas relacionadas a esse eixos favorece a Educação para a Sustentabilidade?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta:
.....

6. Você considera que estas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04, da Agenda 2030 (“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”)?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta
.....

7. Você considera que estas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta
.....

8. Você teria sugestões de outras dimensões de trabalho e/ou outros aspectos a serem abordados na Educação para a Sustentabilidade com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico?

.....
.....

9. Você considera que a formação desenvolvida na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia - Ufopa favorece a aprendizagem sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” da agenda 2030?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

PARTE 5: VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE (EpS)

1. Você já participou de atividades relacionadas à Educação para a Sustentabilidade?

1.1 Atividades teóricas (palestras, mesas redondas e seminários, etc)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.2 Atividades práticas (oficinas, atividades em escolas de educação básica)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

1.3 Atividades no âmbito dos componentes curriculares ministrados

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

1.4 Atividades vinculadas ao projeto/grupo de pesquisa do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

1.5 Atividades vinculadas ao projeto de extensão do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

PARTE 06: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

2. Como você avalia a relação entre as atividades e temas trabalhados na Residência Pedagógica e o conteúdo dos componentes curriculares do curso de Pedagogia?

() Excelente () Boa () Regular () Pouca () Nenhuma () Não sei opinar

2. Você considera que os/as preceptores/as da Residência Pedagógica foram preparados para receber e acompanhar os orientar os/as residentes quanto à temática Educação para a Sustentabilidade? Justifique sua resposta

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

3. Com qual intensidade você considera que as dimensões abaixo se fazem presentes nas atividades e discussões da **Residência Pedagógica – Pedagogia Ufopa?**

Cultura e Identidade;	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Diversidade e Inclusão	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar

Estado, Direitos Humanos e Legislação	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Tecnologias Digitais	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Sociedade e conhecimentos.	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar

4. Comente sobre as atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia e a relação com a Educação para a Sustentabilidade EpS.

.....

.....

PARTE 07: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Utilize este espaço para apresentar sugestões sobre como promover a Educação para a Sustentabilidade na formação de pedagogos/as, com vistas à qualidade educacional na Amazônia.

.....

.....

Agradeço sua participação!
A pesquisadora

**APÊNDICE J – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA PRECEPTORES/AS DA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA/UFOPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

**PARTE 1: PERFIL SOCIAL, ACADÊMICO E A EDUCAÇÃO PARA A
SUSTENTABILIDADE**

1. Informações Pessoais:

Idade: _____ Sexo: M () F ()

1.2. Tipo de vínculo com a Residência Pedagógica:

() Preceptor/a

Curso ao qual está vinculado na Residência Pedagógica: () Pedagogia

2. Formação Acadêmica:

2.1. Curso de Graduação:

Instituição:

Curso:

Ano de Conclusão:

2.2. Curso de Pós-Graduação:

() Especialização / Instituição:

() Mestrado / Instituição:

() Doutorado / Instituição:

() Pós Doutorado / Instituição:

Área de Conhecimento:

**3. Você considera que a sua formação acadêmica favoreceu o seu conhecimento sobre
Educação para a Sustentabilidade?**

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....

**4. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação mais
contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade?**

.....

5. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação menos contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade

.....

PARTE 2: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tempo de docência na Educação Básica? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos
 () de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos

2. A quanto tempo você integra a Residência Pedagógica?

() menos de 6 meses () de 6 meses a 01 ano () de 01 ano a 2 anos
 () de 2 anos a 3 anos () mais de 3 anos

3. Você já ministrou algum componente curricular relacionado à Educação para a Sustentabilidade? () Sim () Não () Se sim, qual/Quais?

.....

PARTE 3: PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS

1. O que você entende por Educação para a Sustentabilidade?

.....

2. Na sua opinião, o que é educar para a sustentabilidade na Amazônia?

.....

3. Considerando a sua resposta anterior, elenque as condições, as dimensões e/ou fatores que você considera fundamentais à formação de pedagogos/as voltada à educar para a sustentabilidade no contexto amazônico:

.....

PARTE 4: PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Ufopa?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

2. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

3. A Educação para a sustentabilidade integra as discussões relativas ao currículo do curso ao qual você está vinculado?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

4. Com qual intensidade você considera que as dimensões abaixo se fazem presentes nas atividades e discussões da Residência Pedagógica – Pedagogia Ufopa?

Cultura e Identidade;	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Diversidade e Inclusão	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Estado, Direitos Humanos e Legislação	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Tecnologias Digitais	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Sociedade e conhecimentos.	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar

5. Em sua opinião, a abordagem de temáticas relacionadas a essas dimensões favorece a Educação para a Sustentabilidade?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

6. Você considera que estas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04, da Agenda 2030 (“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”)?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta

7. Você considera que estas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas à qualidade social no contexto amazônico?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta

8. Você teria sugestões de outras dimensões de trabalho e/ou outros aspectos a serem abordados na Educação para a Sustentabilidade com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico?

.....

9. Você considera que a formação desenvolvida na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia - Ufopa favorece a aprendizagem sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de

aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” da Agenda 2030?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

PARTE 5: VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você já participou de atividades relacionadas à Educação para a Sustentabilidade?

1.1 Atividades teóricas (palestras, mesas redondas e seminários, etc)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.2 Atividades práticas (oficinas, atividades em escolas de educação básica)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.3 Atividades no âmbito dos componentes curriculares ministrados

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

1.4 Atividades vinculadas ao projeto/grupo de pesquisa do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

1.5 Atividades vinculadas ao projeto de extensão do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

PARTE 06: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Como você avalia a relação entre as atividades e temas trabalhados na Residência Pedagógica e o conteúdo das disciplinas do curso de Pedagogia?

() Excelente () Boa () Regular () Pouca () Nenhuma () Não sei opinar

2. Você considera que os/as preceptores/as da Residência Pedagógica foram preparados/as para receber e acompanhar os orientar as/os residentes quanto à temática Educação para a Sustentabilidade? Justifique sua resposta

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

3. Comente sobre as atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia e a relação com a Educação para a Sustentabilidade.

.....

PARTE 07: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Utilize este espaço para apresentar sugestões sobre como promover a Educação para a Sustentabilidade na formação de pedagogos/as, com vistas à qualidade educacional na Amazônia.

.....

.....

.....

Agradeço sua participação!
A pesquisadora

**APÊNDICE K – MODELO DE QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES
ORIENTADORES/AS DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA/UFOPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

**PARTE 1: PERFIL SOCIAL, ACADÊMICO E A EDUCAÇÃO PARA A
SUSTENTABILIDADE**

1. Informações Pessoais:

Idade: _____ Sexo: M () F ()

1.2. Tipo de vínculo com a Residência Pedagógica:

() Coordenador Institucional () Docente Orientador

Curso ao qual está vinculado na Residência Pedagógica:

2. Formação Acadêmica:

2.1. Curso de Graduação:

Instituição:

Curso:

Ano de Conclusão:

2.2. Curso de Pós-Graduação:

() Especialização / Instituição:

() Mestrado / Instituição:

() Doutorado / Instituição:

() Pós Doutorado / Instituição:

Área de Conhecimento:

3. Você considera que a sua formação acadêmica favoreceu o seu conhecimento sobre Educação para a Sustentabilidade?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....

4. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação mais contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade?

.....

.....

5. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação menos contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade?

.....

PARTE 2: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tempo de docência na Educação Básica? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos
 () de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos

2. Tempo de docência na Educação Superior? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos
 () de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos () Não se aplica

3. Você já participou do NDE do seu curso? () Sim () Não () Não se aplica

4. A quanto tempo você integra a Residência Pedagógica?

() menos de 6 meses () de 6 meses a 01 ano () de 01 ano a 2 anos
 () de 2 anos a 3 anos () mais de 3 anos

5. Você já ministrou alguma disciplina relacionada à Educação para a Sustentabilidade? () Sim () Não () Se sim, qual/Quais?

.....

PARTE 3: PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS

1. O que você entende por Educação para a Sustentabilidade?

.....

2. Na sua opinião, o que é educar para a sustentabilidade na Amazônia?

.....

3. Considerando a sua resposta anterior, elenque as condições, as dimensões e/ou fatores que você considera fundamentais à formação de pedagogos/as voltada à educar para a sustentabilidade no contexto amazônico:

.....

PARTE 4: PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Ufopa?

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

2. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

3. A Educação para a sustentabilidade integra as discussões relativas ao currículo do curso ao qual você está vinculado?

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

4. Como você avalia o planejamento pedagógico e a discussão sobre a Educação para a Sustentabilidade no currículo do Curso de Pedagogia?

☐ Suficiente ☐ Regular ☐ Insuficiente ☐ Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....
.....

5. Como você avalia a atenção da Ufopa à Educação para a Sustentabilidade no âmbito dos documentos estruturantes da Instituição e do Curso (Estatuto, Regimento, PDI, PPI, PPC- Pedagogia)?

☐ Suficiente ☐ Regular ☐ Insuficiente ☐ Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....

6. A partir da análise do Projeto Pedagógico, foram identificados sete dimensões relacionadas à Educação para a Sustentabilidade transversais ao currículo do Curso de Pedagogia da Ufopa. Com qual intensidade você considera que as dimensões abaixo são abordados nas disciplinas do curso de Pedagogia?

Cultura e Identidade;	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar
Diversidade e Inclusão	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar
Estado, Direitos Humanos e Legislação	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar
Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar
Tecnologias Digitais	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar
Sociedade e conhecimentos.	☐ Muita ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Não sei opinar

7. Em sua opinião, a abordagem de temáticas relacionadas a essas dimensões favorece a Educação para a Sustentabilidade?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei opinar

Justifique sua resposta:

8. Você considera que estas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04 (“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”)?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta

9. Você considera que estas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico?

() Sim () Não () Não sei opinar

Justifique sua resposta

10. Você teria sugestões de outras dimensões de trabalho e/ou outros aspectos a serem abordados na Educação para a Sustentabilidade com vistas à qualidade educacional no contexto amazônico?.....

11. Você considera que a formação acadêmica desenvolvida no curso de Pedagogia -Ufopa favorece a aprendizagem sobre o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” da Agenda 2030?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

PARTE 5: VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE (EpS)

1. Você já participou de atividades relacionadas à Educação para a Sustentabilidade?

1.1 Atividades teóricas (palestras, mesas redondas e seminários, etc)

() participou como ministrante/facilitador () participou assistindo

() participou como convidado () não participou

1.2 Atividades práticas (oficinas, atividades em escolas de educação básica)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.3 Atividades no âmbito dos componentes curriculares ministrados

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.4 Atividades vinculadas ao projeto/grupo de pesquisa do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.5 Atividades vinculadas ao projeto de extensão do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

PARTE 06: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Como você avalia a relação entre as atividades e temas trabalhados na Residência Pedagógica e o conteúdo das disciplinas do curso de Pedagogia?

() Excelente () Boa () Regular () Pouca () Nenhuma () Não sei opinar

2. Você considera que os/as preceptores/as e os/as docentes orientadores/as da Residência Pedagógica foram preparados/as para acompanhar e orientar os/as residentes quanto à temática Educação para a Sustentabilidade?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

3. Comente sobre as atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia e a relação com a Educação para a Sustentabilidade.

.....

PARTE 07: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Utilize este espaço para apresentar sugestões sobre como promover a Educação para a Sustentabilidade na formação de pedagogos/as, com vistas à qualidade educacional na Amazônia.

.....

Agradeço sua participação!
 A pesquisadora

**APÊNDICE L - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DA RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA – RP/UFOPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

PARTE 1 – PERFIL SOCIAL, ACADÊMICO E A EPS

1. Informações Pessoais:

Idade: _____ Sexo: M () F ()

1.2. Tipo de vínculo com a Residência Pedagógica:

() Coordenadora Institucional () Coordenador/a de Curso () Docente Orientador/a

Curso ao qual está vinculado na Residência Pedagógica:

2. Formação Acadêmica:

2.1. Curso de Graduação:

Instituição:

Curso:

Ano de Conclusão:

2.2. Curso de Pós-Graduação:

() Especialização / Instituição:

() Mestrado / Instituição:

() Doutorado / Instituição:

() Pós Doutorado / Instituição:

Área de Conhecimento:

3. Você considera que a sua formação acadêmica favoreceu o seu conhecimento sobre Educação para a Sustentabilidade?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....

4. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação mais contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade?

5. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação menos contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade

PARTE 2: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Tempo de docência na Educação Básica? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos

() de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos

Tempo de docência na Educação Superior? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos

() de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos () Não se aplica

3. Você já participou do NDE do seu curso? () Sim () Não () Não se aplica

4. A quanto tempo você integra a Residência Pedagógica?

() menos de 6 meses () de 6 meses a 01 ano () de 01 ano a 2 anos

() de 2 anos a 3 anos () mais de 3 anos () Não se aplica

5. Você já ministrou algum componente curricular relacionado à Educação para a Sustentabilidade? () Sim () Não () Se sim, qual/Quais?

.....

PARTE 3 - A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) COMO INTEGRANTE DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

1. Quais são as estratégias e atividades desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa e suas possíveis relações com as diretrizes internacionais e nacionais para a educação para a sustentabilidade?

2. Quais as possíveis contribuições do Programa na formação de pedagogos/as comprometidos/as com a educação para a sustentabilidade, considerando as exigências do mundo contemporâneo em relação às questões socioambientais?

PARTE 4 - GESTÃO DA RP/UFOPA

1. Comente sobre como é realizada a gestão da RP/Ufopa? Quais são os recursos disponibilizados para a gestão do programa, tanto pela Capes como pela Instituição?

2. Para você, quais são os desafios enfrentados pela coordenação do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Oeste do Pará em relação à gestão das atividades desenvolvidas Núcleos?

3. Como você avalia a necessidade de coordenadores para os subprojetos?

PARTE 5 – PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS

4. O que você entende por Educação para a Sustentabilidade?

5. Na sua opinião, o que é educar para a sustentabilidade na Amazônia?

6. Considerando a sua resposta anterior, elenque as condições, as dimensões e/ou fatores que você considera fundamentais à formação de pedagogos/as voltada a educar para a sustentabilidade no contexto amazônico.

PARTE 6: PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Ufopa?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

2. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

3. A Educação para a sustentabilidade integra as discussões relativas ao currículo do curso ao qual você está vinculado/a?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

4. Como você avalia o planejamento pedagógico e a discussão sobre a Educação para a Sustentabilidade no currículo do Curso de Pedagogia?

() Suficiente () Regular () Insuficiente () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

5. Como você avalia a atenção da Ufopa à Educação para a Sustentabilidade no âmbito dos documentos estruturantes da Instituição e do curso (Estatuto, Regimento, PDI, PPI, PPCs, etc)?

() Suficiente () Regular () Insuficiente () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

PARTE 7: VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE (EpS)

1. Você já participou de atividades relacionadas à Educação para a Sustentabilidade?

1.1 Atividades teóricas (palestras, mesas redondas e seminários, etc)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.2 Atividades práticas (oficinas, atividades em escolas de educação básica)

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.3 Atividades no âmbito dos componentes curriculares ministrados

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.4 Atividades vinculadas ao projeto/grupo de pesquisa do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

1.5 Atividades vinculadas ao projeto de extensão do qual participe

() participou como ministrante/facilitador/a () participou assistindo

() participou como convidado/a () não participou

PARTE 08: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Como você avalia a relação entre as atividades e temas trabalhados na Residência Pedagógica e o conteúdo das disciplinas do curso de Pedagogia?

() Excelente () Boa () Regular () Pouca () Nenhuma () Não sei opinar

2. Você considera que os/as preceptores/as e os/as docentes orientadores/as da Residência Pedagógica foram preparados/as acompanhar e orientar os/as residentes quanto à temática Educação para a Sustentabilidade?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

3. Comente sobre as atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia e a relação com a Educação para a Sustentabilidade EpS.

PARTE 09: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Por gentileza, faça suas considerações finais.

Agradeço sua participação!
A pesquisadora

APÊNDICE M - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA – RP/UFOPA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

PARTE 1 – PERFIL SOCIAL, ACADÊMICO E A EPS

1. Informações Pessoais:

Idade: _____ Sexo: M () F ()

1.2. Tipo de vínculo com a Residência Pedagógica:

() Coordenador/a Institucional () Coordenador/a de Curso () Docente Orientador/a

Curso ao qual está vinculado na Residência Pedagógica:

2. Formação Acadêmica:

2.1. Curso de Graduação:

Instituição:

Curso:

Ano de Conclusão:

2.2. Curso de Pós-Graduação:

() Especialização / Instituição:

() Mestrado / Instituição:

() Doutorado / Instituição:

() Pós Doutorado / Instituição:

Área de Conhecimento:

3. Você considera que a sua formação acadêmica favoreceu o seu conhecimento sobre Educação para a Sustentabilidade?

() Muito () Regular () Pouco () Não sei opinar

Justifique sua resposta:

.....

4. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação mais contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade?

5. Em sua opinião, quais disciplinas cursadas na graduação e/ou pós-graduação menos contribuíram com a sua formação para educar para sustentabilidade

PARTE 2: ATUAÇÃO PROFISSIONAL

1. Tempo de docência na Educação Básica? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos

() de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos

Tempo de docência na Educação Superior? () de 01 a 05 anos () de 6 a 10 anos

() de 11 ano a 15 anos () de 16 a 20 anos () mais de 20 anos () Não se aplica

2. Você já participou do NDE do seu curso? () Sim () Não () Não se aplica

3. A quanto tempo você integra a Residência Pedagógica?

() menos de 6 meses () de 6 meses a 01 ano () de 01 ano a 2 anos

() de 2 anos a 3 anos () mais de 3 anos () Não se aplica

4. Você já ministrou alguma disciplina relacionada à Educação para a Sustentabilidade? (

) Sim () Não () Se sim, qual/Quais?

.....

PARTE 3 - A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) COMO INTEGRANTE DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

1. Quais são as estratégias e atividades desenvolvidas pelo Programa de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa e suas possíveis relações com as diretrizes internacionais e nacionais para a educação para a sustentabilidade?

2. Quais as possíveis contribuições do Programa na formação de pedagogos/as comprometidos com a educação para a sustentabilidade, considerando as exigências do mundo contemporâneo em relação às questões socioambientais?

PARTE 4 - GESTÃO DA RP/UFOPA

1. Comente sobre como é realizada a gestão da RP/Ufopa? Quais são os recursos disponibilizados para a gestão do programa, tanto pela Capes como pela Instituição?

2. Para você, quais são os desafios enfrentados pela coordenação do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Federal do Oeste do Pará em relação à gestão das atividades desenvolvidas Núcleos?

3. Como você avalia a necessidade de coordenadores/as para os subprojetos?

PARTE 5 – PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS/AS

1. O que você entende por Educação para a Sustentabilidade?

2. Na sua opinião, o que é educar para a sustentabilidade na Amazônia?

3. Considerando a sua resposta anterior, elenque as condições, as dimensões e/ou fatores que você considera fundamentais à formação de pedagogos/as voltada a educar para a sustentabilidade no contexto amazônico.

PARTE 6: PERCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Você conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia- Ufopa?

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

2. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia?

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

3. A Educação para a sustentabilidade integra as discussões relativas ao currículo do curso ao qual você está vinculado/a?

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

4. Como você avalia o planejamento pedagógico e a discussão sobre a Educação para a Sustentabilidade no currículo do Curso de Pedagogia?

☐ Excelente ☐ Bom/boa ☐ Suficiente ☐ Regular ☐ Insuficiente ☐ Não sei opinar

Justifique sua resposta:

5. Como você avalia a atenção da Ufopa à Educação para a Sustentabilidade no âmbito dos documentos estruturantes da Instituição e do curso (Estatuto, Regimento, PDI, PPI, PPCs, etc)?

☐ Excelente ☐ boa ☐ Suficiente ☐ Regular ☐ Insuficiente ☐ Não sei opinar

Justifique sua resposta:

PARTE 7: VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE (EpS)

1. Você já participou de atividades relacionadas à Educação para a Sustentabilidade?

1.1 Atividades teóricas (palestras, mesas redondas e seminários, etc)

☐ participou como ministrante/facilitador/a ☐ participou assistindo

☐ participou como convidado/a ☐ não participou

1.2 Atividades práticas (oficinas, atividades em escolas de educação básica)

☐ participou como ministrante/facilitador/a ☐ participou assistindo

☐ participou como convidado/a ☐ não participou

1.3 Atividades no âmbito das disciplinas ministradas

☐ participou como ministrante/facilitador/a ☐ participou assistindo

☐ participou como convidado ☐ não participou

1.4 Atividades vinculadas ao projeto/grupo de pesquisa do qual participe

☐ participou como ministrante/facilitador/a ☐ participou assistindo

☐ participou como convidado/a ☐ não participou

1.5 Atividades vinculadas ao projeto de extensão do qual participe

☐ participou como ministrante/facilitador/a ☐ participou assistindo

☐ participou como convidado/a ☐ não participou

PARTE 08: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE

1. Como você avalia a relação entre as atividades e temas trabalhados na Residência Pedagógica e o conteúdo das disciplinas do curso de Pedagogia?

☐ Excelente ☐ Boa ☐ Regular ☐ Pouca ☐ Nenhuma ☐ Não sei opinar

2. Você considera que os/as preceptores/as e os/as docentes/as orientadores/as da Residência Pedagógica foram preparados/as acompanhar e orientar os/as residentes quanto à temática Educação para a Sustentabilidade? Justifique sua resposta

☐ Muito ☐ Regular ☐ Pouco ☐ Não sei opinar

Justifique sua resposta:

3. Comente sobre as atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia e a relação com a Educação para a Sustentabilidade EpS.

PARTE 09: CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Por gentileza, faça suas considerações finais.

Agradeço sua participação!
A pesquisadora

**APÊNDICE N – ROTEIRO DOS ENCONTROS DO GRUPO DE FORMAÇÃO
REFLEXIVA - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA - PEDAGOGIA/UFOPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - PGEDA
DOUTORADO EM ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE – EDUCANORTE
POLO SANTARÉM**

Encontro 1

Objetivo: Identificar as concepções dos/as participantes sobre Educação para a Sustentabilidade (EpS) e sua relação com o currículo formativo de pedagogos/as.

1. Iniciação das atividades:

- Agradecimentos e boas-vindas às/aos participantes.
- Apresentação do objetivo do encontro.

2. Problemática do tema central: Breve introdução ao contexto amazônico, destacando sua importância, apresentando problematizações sobre a temática da Educação para a Sustentabilidade neste contexto.

3. Questões direcionadoras do diálogo colaborativo:

1. O que você entende por Educação para a Sustentabilidade?
2. Na sua opinião, o que é educar para a sustentabilidade na Amazônia?
3. Na intenção de desenvolver a Educação para a Sustentabilidade na Amazônia, quais aspectos, fatores e dimensões precisam ser levados em consideração?

3. Análise coletiva das expressões verbais dos/as participantes

4. Síntese e encerramento

Encontro 2

Objetivo: Averiguar como a EpS vem sendo desenvolvida no subprojeto de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e suas contribuições para o currículo formativo de pedagogos/as.

1. Iniciação das atividades

- Agradecimentos e boas-vindas às/aos participantes.
- Apresentação do objetivo do encontro.

2. Problemática do tema central: Breve introdução sobre o subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Ufopa e seus objetivos voltados à Educação para a Sustentabilidade.

3. Questões direcionadoras do diálogo colaborativo:

1. Quais são as contribuições da Residência pedagógica para a formação de pedagogos?
2. Comente sobre as atividades desenvolvidas na Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia e a relação com a Educação para a Sustentabilidade EpS.
3. Quais são as principais contribuições da Residência Pedagógica para a formação de pedagogos, em relação à EpS?
4. Quais são os desafios ou limitações encontradas na promoção e desenvolvimento da EpS na Residência Pedagógica?
5. Apresente sugestões para o aprimoramento da abordagem da Educação para a Sustentabilidade na Residência Pedagógica.

3. Análise coletiva das expressões verbais dos/as participantes

4. Síntese e encerramento

Encontro 3

Objetivo: Verificar as possíveis interseções entre EpS e a constituição do currículo de formação inicial de pedagogos/as na Ufopa, a partir da Residência Pedagógica

1. Iniciação das atividades

- Agradecimentos e boas-vindas às/aos participantes.
- Apresentação do objetivo do encontro.

2. Problemática do tema central: Breve introdução sobre a EpS e a constituição do currículo de formação inicial de pedagogos/as.

7. Questões direcionadoras do diálogo colaborativo:

1. Com qual intensidade você considera que as dimensões abaixo se fazem presentes nas atividades e discussões **das disciplinas do Curso de Pedagogia Ufopa?**

Cultura e Identidade	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Diversidade e Inclusão	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Estado, Direitos Humanos e Legislação	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Vida, Natureza, Meio ambiente, Educação ambiental	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Valorização dos diversos saberes e do trabalho colaborativo	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Tecnologias Digitais	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar
Sociedade e conhecimentos.	() Muita () Regular () Pouca () Não sei opinar

2. Em sua opinião, a abordagem de temáticas relacionadas a essas dimensões favorece a Educação para a Sustentabilidade?

3. Você considera que essas dimensões são referências suficientes para abordar a EpS, com vistas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 04, da Agenda 2030 (“Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”)?

3. Análise coletiva das expressões verbais dos participantes

4. Síntese e encerramento

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFOPA

CARTA DE ANUÊNCIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ

O Instituto de Ciências da Educação (Iced) da Universidade Federal do Oeste do Pará está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **A FORMAÇÃO DE PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE NA UFOPA: Um estudo do currículo oficial a partir da Residência Pedagógica**, coordenado pela pesquisadora Lillian Aquino Oliveira.

O Iced assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa no que se refere ao acesso aos dados, no período de 08/2023 a 12/2024.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(s) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Santarém, 08 de maio de 2023.

Lademe C. Sousa

Lademe Correia de Sousa
Diretora do Iced/Ufopa
Portaria nº 425/2022-GR

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
OESTE DO PARÁ - CEP -
UFOPA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE E A FORMAÇÃO DE PEDAGOGO NA UFOPA: Um estudo do currículo oficial a partir da Residência Pedagógica

Pesquisador: Lillian Aquino

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69673023.7.0000.0171

Instituição Proponente: Universidade Federal do Oeste do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.082.363

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado na área da Educação, que propõe estudar o currículo do curso de pedagogia na Ufopa, a partir de sua Residência Pedagógica, com vistas à educação para a sustentabilidade, a partir das concepções bibliográficas, daquelas expressas nos documentos oficiais e das percepções dos estudantes do curso e dos sujeitos participantes da Residência Pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Analisar a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo da formação inicial do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Oeste do Pará (Ufopa), a partir da Residência Pedagógica, com vistas à promoção de uma educação de qualidade na e para a Amazônia.

Objetivo Secundário:

- (i) Identificar as concepções de "Educação para a Sustentabilidade" na literatura científica e dos documentos oficiais;
- (ii) Analisar as concepções dos estudantes (5º ao 8º semestres acadêmicos) do curso de Pedagogia e dos sujeitos da Residência Pedagógica no curso de Pedagogia da Ufopa sobre a Educação para a Sustentabilidade (EpS) no currículo formativo.

Endereço: Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 53

Bairro: Salé

CEP: 68.040-255

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)2101-4966

E-mail: cep@ufopa.edu.br