FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA DA SILVA SOARES SANTOS

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: UMA ANÁLISE DO *CAMPUS* DE PORTO VELHO

PORTO VELHO/RO
2021

ROSÂNGELA DA SILVA SOARES SANTOS

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: UMA ANÁLISE DO *CAMPUS* DE PORTO VELHO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Clarides Henrich de Barba.

Linha de Pesquisa 2: Políticas e Gestão Educacional.

PORTO VELHO/RO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S237a Santos, Rosângela da Silva Soares.

Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia -UNIR:: uma análise do campus de Porto Velho / Rosângela da Silva Soares Santos. -- Porto Velho, RO, 2021.

216 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Ambientalização Curricular no Ensino Superior. 2.Temática Ambiental. 3.Rede ACES. 4.Universidade . 5.Curso de Licenciatura. I. Barba, Clarides Henrich de. II. Título.

CDU 37.014(811.1)

Bibliotecário(a) Renata Cortinhas Bulhões CRB 11/1010

"***AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR:*** **uma análise do *campus* de Porto Velho**"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas-NCH, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Banca Examinadora:

Data da aprovação: 27/10/2021

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Feiteiro Cavalari
(Membro Externo – PPGE/UNESP)

Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Mestrado Acadêmico em Educação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e sete dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e um, às 14 horas, teve início sessão pública de **Exame de Defesa de Dissertação**, pela Plataforma Google *Meet*, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora composta pelos Professores Doutores**: Clarides Henrich de Barba (Presidente), Rosa Maria Feiteiro Cavalari (Membro Externo), Aparecida Luzia Alzira Zuin (Membro Interno), Rosângela de Fátima Cavalcante França (Membro Suplente Interno) e Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho (Membro Suplente Externo)** a fim de arguirem **ROSÂNGELA DA SILVA SOARES SANTOS** acerca da Dissertação intitulada: **AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA-UNIR: uma análise do campus de Porto Velho,** sob orientação do **Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba.** Aberta a sessão pelo presidente, coube a mestranda, na forma regimental, expor a sua dissertação dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **ROSÂNGELA DA SILVA SOARES SANTOS** foi **APROVADA** no **Exame de Defesa de Dissertação**, faz jus ao título de **Mestra em Educação** e deve apresentar na forma e no prazo regimental toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia(UNIR).

Recomendações da Banca Examinadora:

Porto Velho/RO, 27 de outubro de 2021.

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba(Orientador/Presidente-PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Rosa Maria Feiteiro Cavalari(Membro Externo-PPGE/UNESP)

Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin(Membro Interno-PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França(Membro Interno Suplente-PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Maria Bernadete Sati da Silva Carvalho(Membro Externo Suplente-PPGE/UNESP)

Documento assinado eletronicamente por **CLARIDES HENRICH DE BARBA**, **Docente**, em 01/11/2021, às 12:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria Feiteiro Cavalari**, **Usuário Externo**, em 02/11/2021, às 11:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **APARECIDA LUZIA ALZIRA ZUIN**, **Coordenador(a)**, em 03/11/2021, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0793906** e o código CRC **43E308E0**.

Referência: Processo nº 23118.011773/2021-32 SEI nº 0793906

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me sustentou em todo tempo e me fortaleceu para superar as adversidades que surgiram durante todo esse processo;

Ao meu esposo Angiel, por sempre me apoiar, incentivar e ser o meu amparo em todos os momentos compreendendo minha ausência nesse período;

Aos meus familiares, irmãos e sobrinhos pelo incentivo e por também compreender a minha ausência, em especial o meu Pai Demétrio e irmã Rosalina;

Às minhas colegas da turma MEDUC/2019, em especial à Luciara Oliveira e Josineide Macena, pela amizade e parceira em todas as etapas do Mestrado; à Suelen Rebouças e Vanuza Marchioli, pela amizade e pelas experiências compartilhadas;

Ao Professor/Orientador Dr. Clarides Henrich de Barba, por ter acreditado em mim até nos momentos que eu mesma não acreditava, pela paciência, pelos conselhos e amizade. Por me acompanhar durante esse processo formativo e fornece todo o apoio necessário para que este trabalho fosse concluído;

Aos membros da Banca Profª Drª. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, Profª Drª. Aparecida Luzia Alzira Zuin, Profª. Drª. Rosângela de Fátima Cavalcante França e Profª. Dra. Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, por aceitarem o convite e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho;

À Profª Drª. Rosângela Hilário por todo conhecimento compartilhado e toda amizade e carinho;

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel pelas orientações e ensinamentos durante o processo formativo;

Ao Arikapú por todas as orientações dadas sobre e durante o Mestrado;

Ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE/MEDUC Mestrado Acadêmico em Educação;

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR responsável pela minha formação desde a graduação;

Aos Coordenadores e Professores participantes dessa pesquisa, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR *campus* Porto Velho, pelo acolhimento e gentileza em colaborar com essa pesquisa;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento dessa pesquisa.

Dedico este trabalho ao meu Amor para além da vida, minha Mãe,
Rosalina da Silva Marcondes (*In memoriam*).

SANTOS, Rosângela da Silva Soares. Ambientalização Curricular nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal De Rondônia-UNIR: uma análise do *campus* de Porto Velho. 2021. 216 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar se os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, do *campus* de Porto Velho, incorporam a temática ambiental em seus currículos de maneira a serem considerados ambientalizados. O referencial teórico empregado constituiu-se de análises de pesquisas que tratam das características da Ambientalização Curricular no Ensino Superior, particularmente as elaboradas pela Rede ACES (Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores), bem como de autores do campo do Currículo e do Ensino Superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, caracterizada como estudo de caso. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: a) análise do *corpus* documental que se constituiu do Plano Institucional de Desenvolvimento (PDI) da instituição, dos Projeto Pedagógico (PPC) e Currículos dos 19 (dezenove) cursos de licenciatura sendo eles: Artes Visuais, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, História, Informática, Letras/Espanhol, Letras/Libras, Letras/Inglês, Letras/Português, Música, Pedagogia, Teatro, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Química e Educação Física e b) entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores dos cursos de licenciatura que contemplam a temática ambiental em disciplinas oferecidas sob sua responsabilidade, sendo os cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Educação Física. A organização e a análise dos dados tiveram como instrumento analítico a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados encontrados referentes ao PDI (2019) da UNIR apresenta a temática ambiental nos contextos de ensino, pesquisa e extensão. A partir dos resultados obtidos considera-se que os cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho analisados contemplam a temática ambiental em seus currículos e, de modo geral, podem ser considerados ambientalizados, sendo os cursos de Ciências Biológicas e Geografia com predominância quanto a ambientalização, neste último nota-se um caráter regionalista problematizando os conteúdos da geografia também às questões geográficas locais e regionais. No curso de Pedagogia notou-se que as temáticas expressas nas ementas das disciplinas são trabalhadas pela perspectiva crítica de currículo, bem como no curso de Ciências Sociais, sendo neste último observado um comprometimento maior em produzir conhecimentos abrangendo as demandas socioambientais. Constatou-se que o curso de Educação Física possui uma inserção tímida da temática ambiental e, portanto, encontra-se em um processo incipiente de ambientalização curricular. Os resultados apontam ainda que os principais temas ambientais trabalhados nos cursos são: desmatamento, destruição dos recursos naturais, degradação ambiental advinda do modelo de desenvolvimento atual, desenvolvimento sustentável e proteção da biodiversidade e sustentabilidade. Observou-se que com exceção do curso de Educação Física, nos demais cursos foram identificados temas característicos da Amazônia, tais como conhecimentos sobre os povos tradicionais e povos da floresta amazônica, formação histórica da Amazônia e diversidade cultural da população amazônica, os quais majoritariamente estão relacionados aos temas ambientais. As características da Ambientalização Curricular elaboradas pela Rede ACES estão

presente nos cursos analisados, sendo algumas mais expressivas que outras. Dentre elas se destacam: Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global), Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza, Orientação prospectiva de cenários alternativos e Complexidade.

Palavras-chave: Ambientalização Curricular no Ensino Superior; Temática Ambiental; Rede ACES; Universidade; Curso de Licenciatura.

SANTOS, Rosângela da Silva Soares. Curriculum Environmentalization in Licentiate Courses at the Federal University of Rondônia-UNIR: an analysis of Porto Velho *campus*. 2021. 216 f. Dissertation (Academic master's in education) *Strictu Sensu* Postgraduate Program in Education, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

This research aimed to investigate whether the licentiate courses at the Federal University of Rondônia - UNIR, on Porto Velho *campus*, incorporate the environmental theme in their curricula in order to be considered environmentalized. The theoretical framework used consisted of analyzes of research dealing with the characteristics of Curriculum Environmentalization in Higher Education, particularly those elaborated by the ACES Network (Curricular Environmentalization of Higher Studies), as well as authors in the field of Curriculum and Higher Education. This is a descriptive qualitative approach research, characterized as a case study. The instruments used in data collection were: a) analysis of the documental *corpus* that constituted the Institutional Development Plan (PDI) of the institution, the Pedagogical Project (PPC) and Curriculum of the 19 (nineteen) degree courses, namely: Visual Arts, Social Sciences, Computing, Philosophy, History, Informatics, Letters/Spanish, Letters/Sign Language, Letters/English, Letters/Portuguese, Music, Pedagogy, Theater, Biological Sciences, Physics, Geography, Mathematics, Chemistry and Physical Education, and b) interviews semi-structured with coordinators and professors of licentiate courses that address the environmental theme in subjects offered under their responsibility, being the courses of Social Sciences, Pedagogy, Biological Sciences, Geography and Physical Education. The organization and analysis of the data had Content Analysis (BARDIN, 2016) as an analytical tool. The results found referring to the PDI (2019) of UNIR present the environmental theme in the contexts of teaching, research, and extension. From the results obtained, it is considered that the licentiate courses at the UNIR *campus* of Porto Velho analyzed include the environmental theme in their curricula and, in general, can be considered environmentalized, with the Biological Sciences and Geography courses predominating in terms of environmentalization. In the latter, a regionalist character is noted, problematizing the contents of Geography as well as local and regional geographic issues. In the Pedagogy course, it was noted that the themes expressed in the course syllabuses are worked on from a critical curriculum perspective, as well as in the Social Sciences course, where a greater commitment to producing knowledge encompassing socio-environmental demands was observed. It was found that the Physical Education course has a timid insertion of the environmental theme and, therefore, is in an incipient process of curriculum environmentalization. The results also show that the main environmental themes covered in the courses are: deforestation, destruction of natural resources, environmental degradation arising from the current development model, sustainable development and protection of biodiversity and sustainability. It was observed that, with the exception of the Physical Education course, in the other courses, typical themes of the Amazon were identified, such as knowledge about traditional peoples and peoples of the Amazon forest, historical formation of the Amazon and cultural diversity of the Amazon population, which are mostly related to environmental themes. The characteristics of the Curricular Environmentalization elaborated by the ACES Network are present in the analyzed courses, some more expressive than others. Among them, the following stand out: Contextualization (Local-Global-Local/ Global – Local –

Global), Commitment to the transformation of the society-nature relationship, Prospective orientation of alternative scenarios and Complexity.

Keywords: Curriculum Environmentalization in Higher Education; Environmental Theme; ACES Network; University; Licentiate Course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa representativo da abrangência da Amazônia Legal.....35
Figura 2 - Mapa representativo da abrangência do estado de Rondônia e seus municípios 36
Figura 3 - Localização do *lócus* da pesquisa – *Campus* UNIR – Porto Velho 38
Figura 4 - Diagrama Circular para representar as características de um Estudo Ambientalizado.....70
Figura 5 – Representação dos dados encontrados no PDI (2019-2024) referente a temática ambiental.....80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantidade de participantes da pesquisa, sigla representativa e instrumento utilizado.....33

Quadro 2 – Cursos de Graduação da UNIR *campus* de Porto Velho.....39

Quadro 3 - Definições do conceito de “Ambientalização Curricular” da Rede ACES.....66

Quadro 4 - Definição das 10 Características de Ambientalização Curricular do modelo ACES.....68

Quadro 5 - Eventos Internacionais que visavam a inserção do tema Sustentabilidade na Universidade.....76

Quadro 6 – Palavras-chave da temática ambiental contempladas no item RPDIA no PDI – 2019 da UNIR na dimensão Grupos de Pesquisa.....81

Quadro 7– Exemplos das dimensões que a temática ambiental é contemplada no item PPI Do PDI – 2019.....83

Quadro 8 – Categorias elencadas para análise da temática ambiental nos PPC.....87

Quadro 9 – Cursos de Licenciatura que abordam a temática ambiental nos Projetos Pedagógicos.....88

Quadro 10 – Cursos de Licenciatura selecionados para realização da pesquisa.....95

Quadro 11 – Sistematização do curso de Licenciatura em Ciências Sociais UNIR *campus* Porto Velho.....98

Quadro 12 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIR *campus* Porto Velho que abordam a temática ambiental.....100

Quadro 13 – Temas ambientais, temas característicos da Amazônia e características da Rede ACES identificados no PPP do curso de Ciências Sociais.....106

Quadro 14 – Sistematização do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIR *campus* PortoVelho.....110

Quadro 15 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIR *campus* Porto Velho que abordam a temática ambiental.....112

Quadro 16 – Temas ambientais, temas característicos da Amazônia e as características da Rede ACES identificados no PPP do curso de Pedagogia e respostas dos participantes da pesquisa.....122

Quadro 17 – Sistematização do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIR *campus* Porto Velho.....128

Quadro 18 – Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIR, *campus* Porto Velho, e excertos que apresentam indícios da abordagem da temática ambiental, temas caraterísticos da Amazônia e das características da Rede ACES.....130

Quadro 19 - Sistematização do curso de Licenciatura em Geografia UNIR *campus* Porto Velho.....146

Quadro 20 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da UNIR, *campus* Porto Velho, e excertos que apresentam indícios da abordagem da temática ambiental, temas caraterísticos da Amazônia e as características da Rede ACES.....149

Quadro 21 – Sistematização do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR *campus* Porto Velho.....157

Quadro 22 - Temas ambientais e características da Rede ACES identificados no PPP, do curso de Educação Física e na resposta do participante.....163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADI	Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional
AC	Ambientalização Curricular
ACES	Ambientalização Curricular no Ensino Superior
ALFA	Programa América Latina - Formación Académica
ARIUSA	Rede Aliança de Redes Ibero-Americanas para a Sustentabilidade e o Meio Ambiente
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CI	Cronograma de Implantação
CMMAD	Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COVID – 19	Coronavírus
CETSA	Centro de Toxicologia e Saúde Ambiental
CTSA	Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
Dnueds	Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável
DR	Documentos de referência
DS	Desenvolvimento Sustentável
DTI	Diretoria de Tecnologia da Informação
EArte	Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental
EFMM	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
EMAS	Educação para o Meio Ambiente e a Sustentabilidade
EpS	Educação para a Sustentabilidade
FFCL	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
FFLCH	Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDACENTRO	Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GEpAGRO	Grupo de Estudos e Pesquisas Agroambiental
GESTA	Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais
GFO	Gestão Financeira e Orçamentária
I	Infraestrutura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia

MEC	Ministério da Cultura e Educação
MEDUC	Mestrado em Educação
MINC	Ministério da Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
NCET	Núcleo de Ciências Exatas e da Terra
NCH	Núcleo de Ciências Humanas
NEA	Grupo de Estudo em Agroecologia
NED	Núcleo de Educação
NUSAU	Núcleo de Saúde
OIUDSMA	Organização Internacional de Universidades pelo Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização Mundial das Nações Unidas
PAD	Políticas de Atendimento aos Discentes
PCD	Perfil do Corpo Docente
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCT	Perfil do Corpo Técnico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PGR	Plano para Gestão de Riscos
PI	Perfil Institucional
PIN	Plano de Integração Nacional
PM	Plano de Metas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação
PPGEEProf	Programa de pós-graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PT	Partido dos Trabalhadores
RASES	Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior
REASul	Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental
RPDIA	Resultados do PDI Anterior
RUA	Redes Universitárias Ambientais
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SEMA	Secretaria Especial do Meio Ambiente
SPVEA	Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia
SRQ	São Roque
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TUTECH	Technical University Harburg-Hamburg
UA	Universidade de Aveiro
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UdG	Universitat de Girona
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
UNCu	Universidad Nacional de Cuyo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP-Rio Claro	Universidade Estadual Paulista de Rio Claro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEBE	Universidade de Brusque
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISANNIO	Universitá Degli Studi del Sannio
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNSL	Universidad Nacional de San Luís
UPR	Universidad de Pinar del Río
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....18

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....26
2.1 Abordagem e Tipo de pesquisa.....26
2.2 Procedimentos de coleta de dados.....28
2.3 Caracterização do *lócus* da pesquisa: a UNIR e sua contextualização regional....34

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL.....41
3.1 A universidade e a temática ambiental.....41
3.2 A universidade pública brasileira e a inserção da temática ambiental.....49

4 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR E AS CARACTERÍSTICAS DE UM CURRÍCULO AMBIENTALIZADO.....58
4.1 Concepções de Currículo.....58
4.2 Ambientalização Curricular no Ensino Superior.....64

5 TEMÁTICA AMBIENTAL NO PDI E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIR *CAMPUS* DE PORTO VELHO.....79
5.1 Estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e a temática ambiental.....79
5.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UNIR – *campus* de Porto Velho.....86

6 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIR *CAMPUS* PORTO VELHO.....96
6.1 Núcleo de Ciências Humanas - NCH: ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais.....96
6.2 Núcleo de Ciências Exatas e da Terra - NCET: ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia.....126
6.3 Núcleo de Saúde - NUSAU: ambientalização curricular no curso de licenciatura em Educação Física.....156

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....167

REFERÊNCIAS.....175

APÊNDICES.....193

ANEXO.....216

1 INTRODUÇÃO

As diversas alterações no ambiente planetário têm sido fruto das ações humanas realizadas na natureza, de modo a mudar fortemente o seu percurso normal.

De acordo com a história ocidental da Ciência, conforme esta foi se desenvolvendo, a relação homem-natureza foi sofrendo mudanças, passando de uma relação harmoniosa para uma relação utilitária. Esta relação, por sua vez, tem conduzido as sociedades nos últimos séculos, principalmente a partir do século XX, após as transformações tecnológicas advindas da Revolução Industrial, a cada dia mais se tornar uma sociedade antropocêntrica. Assim, a acumulação de capital ganhou centralidade e a negação da natureza se tornou mais intensa.

Essa forma arbitrária de agir com o meio natural, em prol do favorecimento do homem, tem custado caro para a sua e as demais espécies, contudo, isso parece não ser compreendido por ele. A relação sociedade-natureza presente hoje no planeta, tem acarretado grandes problemas em todas as esferas da vida planetária, isto é, no ar, na terra, nos mares, nos rios e na vida social do ser humano.

Observar essa realidade ambiental do presente século pela perspectiva crítica é compreender que essa forma arbitrária de agir com o meio natural, em prol do desenvolvimento humano e econômico, baseado na falsa ideia de progresso civilizatório (LEFF, 2015), tem provocado grandes alterações ao ambiente planetário.

Ter essa visão crítica da realidade, é reconhecer que a exploração exacerbada de recursos naturais, contribui para diversos problemas que afetam direta e indiretamente o ser humano como a contaminação do solo no caso das construções de mineradoras, poluição dos rios e extinção de espécies de peixes e rompimentos de barragens no caso das construções de hidrelétricas, queimadas devastadoras de florestas e poluição da atmosfera para a promoção do agronegócio, problemas sanitários, como por exemplo, doenças respiratórias causados pela fumaça das queimadas e problemas sociais como é o caso do aumento da desigualdade social, entre outros.

Compreender que os problemas ambientais vivenciados hoje possuem total relação com o modo de vida das sociedades atuais, se faz primordial para se buscar alternativas para mudar a realidade dos impactos ambientais existente. Mas, seria possível reverter essa realidade caótica? Haveria uma possibilidade de se ter uma

sociedade que compreende seu papel de sujeito no mundo como parte da natureza, e não, dono dela?

Uma das alternativas para responder tais questionamentos se faz por meio da categoria “saber ambiental”, que segundo Leff (2015) se constitui um conjunto de saberes que envolvem os saberes ambientais e/ou ecológicos aos saberes clássicos, tais como, política, ética, economia, saúde, psicologia, antropologia, etc., com o objetivo de problematizar as questões ambientais nos contextos sociais. Através do saber ambiental é possível promover uma reflexão crítica a respeito da construção histórica das sociedades e, partindo dessa reflexão, promover a sobrevivência do planeta e do ser humano de maneira sustentável.

Neste sentido, entende-se que é necessário intensificar o diálogo entre questões socioambientais nos ambientes educacionais, sobretudo no ensino superior, especificamente na universidade, por meio de seus cursos de formação inicial.

À inserção da temática ambiental no Ensino Superior no âmbito do currículo dá-se o nome de Ambientalização Curricular. Nas últimas décadas, a produção científica sobre a abordagem da temática ambiental na educação superior, principalmente a “Ambientalização Curricular”, têm crescido consideravelmente, especialmente a partir da década 2000, com a criação da Rede ACES - Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior.[1] No Brasil a partir desta década várias pesquisas foram desenvolvidas, sobretudo, nas universidades públicas e programas de pós-graduação. (GOMES, 2020).

A pesquisa ora apresentada teve como base a tese de doutorado de Barba (2011) intitulada “Ambientalização Curricular no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia - *campus* de Porto Velho”, considerada a primeira pesquisa do estado de Rondônia a ser desenvolvida no âmbito da Ambientalização Curricular no Ensino Superior. A partir desta tese, foram realizadas algumas pesquisas em nível de mestrado em ambos os programas de mestrado da Universidade Federal de Rondônia - UNIR (Profissional/Acadêmico)[2], referente à temática ambiental no Ensino Superior.

---

[1] Os conceitos de Ambientalização Curricular e Rede ACES serão discutidos na seção 4 da presente dissertação.

[2] Programa de pós-graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional-PPGEEProf. http://www.mepe.unir.br/. Programa de pós-graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE – MEDUC. http://www.ppge.unir.br/.

Barba (2011) teve como objetivo de sua pesquisa analisar a inserção da temática ambiental nos projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) *campus* de Porto Velho, bem como identificar quais temas ambientais eram priorizados por esses cursos. A investigação se deu tanto nos cursos de licenciatura, quanto nos de bacharelado.

Os resultados possibilitaram o entendimento de que os cursos de graduação do *campus* de Porto Velho estão ambientalizados ou em processo de ambientalização. E a respeito dos cursos de licenciatura, a temática ambiental inserida, tem recebido o foco dos temas relacionados às questões regionais e amazônicas. Nas considerações finais, o autor pondera que a inserção da temática ambiental deve ser incorporada ao currículo, bem como às práticas docentes, o que em sua análise, possibilitará a efetivação da Ambientalização Curricular na universidade (BARBA, 2011).

Importante mencionar que mesmo tendo como base a tese de Barba (2011), a pesquisa ora apresentada visa investigar os cursos de licenciatura, sendo esta uma das características que a difere do trabalho citado. Além da tese já citada, compreende-se pertinente para este trabalho saber a realidade da produção de pesquisas sobre o tema “Ambientalização Curricular no Ensino Superior” no país.

Deste modo, em levantamento[3] realizado a respeito de pesquisas sobre “Ambientalização Curricular no Ensino Superior” nos programas de pós-graduação do país de 2015 a 2020, encontrou-se o total de 29 (vinte e oito) trabalhos, entre os quais 6 (seis) são teses sendo eles o de Gomes (2020), Miyazawa (2018), Castro (2018), Heidemann (2017), Malta (2017), Pitanga (2015) e 23 (vinte e três) são dissertações sendo o de Grassi (2019), Stanqueviski (2019), Pissett (2018), Santos (2018), Carrelli (2018), Michalowski (2018), Gusmão (2018), Colombo (2018), Silva (2017), Serpa (2017), Alves (2017), Waszak (2017), Krammel (2017), Oliveira (2017), Feza (2016), Silva, M. (2016), Silva, D. (2016

[3] Este levantamento foi realizado por meio do banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o site do Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental (EArte), priorizando teses e dissertações defendidas entre os anos de 2015 a 2020. Verificou-se nos títulos, resumos e palavras-chave a presença expressiva dos descritores estabelecidos como critérios de inclusão, “Ambientalização Curricular” e “Ambientalização Curricular no Ensino Superior”. Como critério de exclusão estabeleceu-se os anos de pesquisas que não se enquadravam entre os anos de 2015 a 2020. Ressalta-se que o levantamento teve como foco as IES públicas do Brasil, tendo a delimitação de temporalidade dos últimos cinco anos.

), Silva, K. (2016), Rosa (2015), Aversi (2015), Vieira (2015), Sousa (2015) e Silva, A. (2015).

A diversidade dos cursos nos quais essas pesquisas foram desenvolvidas é considerável, sendo variado o âmbito de formação profissional que a Ambientalização Curricular tem alcançado, sendo esse objeto de pesquisa estudado no âmbito do ensino em vários cursos de graduação, bem como no nível institucional, isto é, gestão e extensão. Quanto ao nível institucional, Vieira (2015) o denomina de Ambientalização universitária.

Na área das licenciaturas, de acordo com o levantamento realizado, o quantitativo de pesquisas desenvolvidas foi maior do que nos cursos de bacharelado representando o total de 14 (quatorze) trabalhos, enquanto que neste último, o total foi de 7 (sete). O restante desse quantitativo se refere a 7 (sete) trabalhos em nível institucional e 1(um) de caráter misto, ou seja, contemplou ambas as áreas, tendo como objeto de estudo as áreas das Ciências Humanas, Biológicas e Direito.

Dentre esses trabalhos desenvolvidos no âmbito dos cursos de licenciatura alguns deles foram desenvolvidos com base na investigação de cursos que têm sido efetivados em universidades que se localizam na região amazônica[4], como é o caso da tese de doutorado de Gomes (2020), intitulada “Ambientalização Curricular nos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA” que teve como objetivo analisar qual tem sido a relação entre Educação Superior e Sustentabilidade na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, levando em consideração o contexto amazônico.

O pesquisador realizou a pesquisa nos cursos de licenciatura da instituição totalizando 7 (sete) cursos, sendo eles o curso de licenciatura em Física, Geografia, História, Informática Educacional, Letras – Português/Inglês, Matemática e Pedagogia.

---

[4] Gomes (2020) corrobora Gatti, Barreto e André (2019) quando afirma que “a expansão da educação superior está diretamente relacionada com a densidade populacional e com as especificidades socioeconômicas e culturais. A Região Norte, onde está situada grande parte da Amazônia brasileira, depende do Poder Público para atender a demanda da formação de professores em nível superior. O percentual de matrículas nos cursos de licenciatura da Região Norte, considerando as dependências administrativas são: de 65,2% na instância federal, 14,5% na instância estadual, 0,2 da instância municipal e 20,2% na instância privada. [...], 79,8% da formação de professores encontram-se nas instâncias públicas, sendo, majoritariamente, nas instituições federais de ensino, o que se constata o papel estratégico destas instituições”. Principalmente, no que se trata aqui nesta dissertação, em desenvolver a ambientalização no currículo.

Segundo Gomes (2020), os resultados evidenciaram a necessidade que a intuição possui em repensar as ações, até então realizadas, no que se refere ao âmbito da formação dos licenciados dos cursos analisados. Assim, partindo do panorama da realidade da instituição quanto a estes cursos, encontrada em suas análises, o trabalho aponta algumas contribuições, tais como, sugestões de implementação de política institucional que envolva o ensino, pesquisa, extensão e gestão permeadas pela “cultura da sustentabilidade”, além também de proporcionar a compreensão e a importância da Ambientalização Curricular como promotora da responsabilidade de sustentabilidade impressa nos cursos de licenciatura da UFOPA, principalmente, por levar em consideração o contexto no qual esta instituição se insere, o contexto amazônico.

Outro trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida por Santos (2018), intitulado “A Temática Ambiental no Ensino Superior: uma análise crítica do currículo de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia, *câmpus* de Ariquemes/RO”, em que o objetivo se fez em analisar se o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* de Ariquemes-RO incorpora e desenvolve a temática ambiental nas suas práticas pedagógicas, bem como identificar os principais temas trabalhados pelos professores do instituto.

Conforme aponta o trabalho, a inserção da temática ambiental no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* de Ariquemes-RO, é incipiente, sendo construída coletivamente pela equipe do curso. O mesmo assinala que o currículo necessita ser contemplado por possibilidades de aprendizagem voltadas para temas ambientais.

Segundo Santos (2018), os resultados evidenciaram também a necessidade de aprimorar o desenvolvimento das práticas educativas da disciplina Educação Ambiental, como por exemplo, ressignificando os conteúdos e as metodologias desenvolvidas com o objetivo de alcançar uma maior integralidade da dimensão socioambiental na disciplina e, assim, no curso como um todo. Além das contribuições a respeito do panorama da Ambientalização Curricular no curso analisado, o pesquisador em suas considerações, sugere a criação da disciplina Legislação Ambiental, contribuindo, deste modo, para aprimorar a Ambientalização do currículo do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), *campus* de Ariquemes-RO.

A dissertação de Feza (2016) intitulada “A Temática Ambiental nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal De Rondônia – UNIR: um estudo de caso nos *câmpus* de Porto Velho, Guajará-Mirim e Ariquemes”, é outro trabalho sobre o tema da Ambientalização Curricular desenvolvido em universidade da região amazônica. O mesmo teve como objetivo investigar como tem sido desenvolvida a prática educativa na temática ambiental nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia-UNIR nos *câmpus* de Porto Velho, Guajará – Mirim e Ariquemes.

Para tanto, a pesquisadora se propôs a analisar as Políticas Públicas de Educação Ambiental no ensino superior e identificar as temáticas ambientais que são priorizadas no currículo dos cursos de Pedagogia, e a partir disso, caracterizar as práticas pedagógicas relativas à temática ambiental na concepção dos professores e alunos do curso de Pedagogia dos *campi.* Segundo a pesquisadora, o estudo permitiu compreender que a respeito dos campi investigados, “[...] pode-se afirmar que há indícios de um currículo ambientalizado, a médio e longo prazo”. (FEZA, 2016, p. 11) pois, a respeito dos documentos oficiais analisados, Plano Pedagógico Institucional (PDI) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) do curso, os mesmos incorporam a temática ambiental por meio de disciplinas específicas e os professores inserem a temática ambiental por meio do desenvolvimento de atividades e projetos pedagógicos.

Contudo, a mesma avalia que se faz necessário intensificar e ampliar a incorporação da temática ambiental nos cursos analisados para que adquiram um caráter socioambiental, incorporando a dimensão social, política, econômica e cultural. Considera ainda, que este é um desafio que as universidades brasileiras de modo geral tendem constantemente a enfrentar. Nisto pode-se compreender, sobretudo, as universidades da região amazônica.

Neste sentido, entende-se ser importante o desenvolvimento de pesquisas que visam investigar o processo da Ambientalização Curricular nas universidades que se inserem na região amazônica, a qual se constitui uma região que concentra características significativas quanto o âmbito ambiental do país, como justifica Souza (2016, p. 130):

> [...] região de grande extensão geográfica, abrangendo o bioma da Floresta Amazônica, com diversas terras indígenas e quilombolas, com enorme diversidade biológica e cultural, e sendo palco de inúmeros conflitos socioambientais, em especial pelo uso e apropriação do território, seria interessante que essa região investisse

> mais na **formação de profissionais qualificados para atuarem de maneira consciente no enfrentamento das questões socioambientais** (grifo nosso).

Considerar essas questões apontadas por Souza (2016) se faz um desafio a essas universidades, visto que, um dos papeis fundamentais da instituição social – universidade – configura-se em produzir conhecimentos a respeito da sociedade de que é e que faz parte (CHAUÍ, 2001).

Diante disso, surge o interesse em investigar sobre a inserção da temática ambiental na Universidade Federal de Rondônia – UNIR, que está localizada na Amazônia, região considerada mundialmente de grande importância no cenário ambiental, e que tem sofrido grande prejuízo ambiental nos últimos anos, devido a diversos fatores de caráter político e econômico.

A UNIR é a única universidade pública do estado de Rondônia com 39 (trinta e nove) anos de criação, promovendo a formação acadêmica do povo rondoniense e rondoniano, cumprindo sua missão de "[...] Produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando ao desenvolvimento da sociedade" (PDI, 2019). O *campus* de Porto Velho "José Ribeiro Filho" foi o escolhido para a realização da pesquisa por se constituir no maior *campus* da universidade e, portanto, o de maior quantidade de cursos de licenciatura, cursos escolhidos para a realização desta pesquisa.

Deste modo, para se investigar a Ambientalização curricular dos cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho partiu-se das seguintes questões de pesquisa:

- O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da UNIR apresenta aspectos da temática ambiental?

- Os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPC's de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho incorporam a temática ambiental?

- Que temas ambientais e característicos da região amazônica têm sido considerados nos currículos dos cursos analisados?

- Que características de um estudo ambientalizado elaboradas pela Rede ACES podem ser identificadas nos cursos analisados?

Assim, para responder estas questões definiram-se os seguintes objetivos:

a) Objetivo geral: Investigar se os cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho incorporam a temática ambiental de maneira a serem considerados ambientalizados.

b) Objetivos específicos:

a) Analisar em que contextos do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UNIR a temática ambiental se apresenta;

b) Descrever as propostas dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho que incorporam a temática ambiental;

c) Identificar que temas ambientais e característicos da região amazônica são considerados nos currículos dos cursos analisados;

d) Apresentar as características de um estudo ambientalizado elaboradas pela Rede ACES que são identificadas nos currículos dos cursos analisados.

Além da Introdução e das Considerações Finais a presente dissertação está estruturada da seguinte maneira:

Na segunda seção apresenta-se o delineamento da pesquisa e a descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados bem como a caracterização do *locus* de pesquisa.

Na terceira seção intitulada “Contexto histórico da universidade e a inserção da temática ambiental” apresenta-se o contexto histórico da universidade e a sua relação com a inserção da temática ambiental.

Na quarta seção intitulada “Ambientalização Curricular no Ensino Superior e as características de um estudo ambientalizado” aborda-se as concepções e teorias de currículo bem como sobre Ambientalização Curricular no Ensino Superior e as características de um estudo ambientalizado.

Posteriormente na quinta seção intitulada “Temática ambiental no PDI e nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho” são apresentados os resultados referentes às análises desses respectivos documentos.

Na sexta seção intitulada “Ambientalização Curricular nos cursos de licenciatura da UNIR *campus* Porto Velho” apresentar-se os temas ambientais e característicos da Amazônia identificados nos PPC bem como as características elaboradas pela Rede ACES identificadas nos cursos de licenciatura analisados.

Por fim, apresentam-se as Referências, Apêndices e Anexo.

2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta seção destina-se a descrever o delineamento desta pesquisa partindo da abordagem e tipo da mesma, os procedimentos para a coleta de dados, além da descrição da construção dos instrumentos da coleta dos dados e a caracterização do *lócus* de pesquisa.

2.1 Abordagem e Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva, pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), toda pesquisa qualitativa é descritiva. Os autores apontam cinco características que envolvem esta abordagem, sendo elas:

> 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas; 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando e; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

Compreende-se, então, que a pesquisa qualitativa se constitui pelo conjunto dessas características as quais são peculiares a ela sendo o pesquisador o instrumento principal no processo de investigação. A descrição se faz essencial e a apresentação dos dados podem ser variadas, contudo, não de maneira quantitativa. O processo da investigação, adquiri nesta abordagem, grande importância, pois a preocupação não está apenas nos resultados, mas também, no desenvolvimento da mesma.

Quanto ao tipo de pesquisa, esta se caracteriza como “estudo de caso” do tipo exploratório. A este respeito Ludke e André (1986, p. 18) afirmam que ele possui sete características específicas:

> 1) visam a descoberta; 2) enfatizam a interpretação em contexto; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) revelam a experiência vicária e permite generalizações naturalísticas; 6) procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e 7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível que outros relatórios de pesquisa.

Levando em consideração essas características, é que se fez a escolha deste tipo de pesquisa no intuito de analisar o processo de Ambientalização Curricular dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR *campus* de Porto Velho.

O instrumento analítico escolhido foi a “Análise de Conteúdo” na perspectiva de Bardin (2016, p. 48) que consiste em:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Este instrumento analítico permitiu trilhar o caminho que possibilitou a construção e a análise dos dados enquanto um processo qualitativo no contexto da pesquisa. O tipo de análise de conteúdo escolhido foi a categorial onde a “categorização” segundo Bardin (2016, p. 147) “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”. Assim para esta pesquisa foi considerada dentre os quatro critérios de categorização, o semântico, que corresponde a categoria temática, como explica a autora:

> **O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria ‘ansiedade’, enquanto que os que significam a descontração ficam agrupados sob o título conceitual ‘descontração’)**, sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo

> (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2016, p. 14, grifo nosso).

Este critério foi escolhido visto o objetivo desta pesquisa, o qual objetiva em saber se os cursos em análise contemplam a temática ambiental.

Bardin (2016) define três etapas fundamentais para a análise de dados, sendo definidas por: 1) pré-análise, 2) exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, 3) descrição das análises e sínteses interpretativas dos dados coletados nas fases anteriores.

Assim, após a realização dessas etapas, a autora considera que, com esses dados aliados à organização e classificação dos temas a serem analisados, haja o empenho do pesquisador à dedicação em encontrar os pontos de sentido e, ainda a descrição das análises e sínteses interpretativas, que no caso desta pesquisa, tratam das temáticas ambientais identificadas no processo da coleta de dados, para que assim, possa prosseguir na produção dos mesmos.

2.2 Procedimentos de coleta de dados

Foram utilizados para coleta e produção de dados a análise documental do PDI (2019) e os dezenove PPC dos cursos de licenciatura da instituição os quais são: Artes Visuais, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, História, Informática, Letras/Espanhol, Letras/Libras, Letras/Inglês, Letras/Português, Música, Pedagogia, Teatro, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Química e Educação Física. Além de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores dos cursos que contemplam a temática ambiental em seus projetos pedagógicos, sendo esses os cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Educação Física.

Importante destacar que, em virtude da pandemia da Covid 19, todos os procedimentos de coleta de dados foram realizados de modo remoto, isto é, online, em atendimento às recomendações de distanciamento social da Organização Mundial de Saúde (OMS). Assim, utilizou-se das ferramentas tecnológicas, tais como plataformas virtuais do *Google Meet* para a realização das entrevistas e do *Google Forms* para a coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) por meio de questionário.

Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos e atendendo as recomendações das Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIR, por meio da Plataforma Brasil que pode ser visualizado no anexo A, em maio de 2020, sendo aprovado em novembro do mesmo ano (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2016).

Quanto a análise documental Ludke e André (1986), apontam que os documentos são uma fonte poderosa em que o pesquisador pode explorar e retirar informações fundamentais as quais, por vezes, não são possíveis apenas por meio dos sujeitos da pesquisa. Afirmam ainda, que os documentos auxiliam a complementar ou refutar as contribuições dadas pelos sujeitos.

De acordo com Bardin (2016, p. 126), os documentos se constituem o *corpus* documental da pesquisa, este termo é utilizado para designar "um conjunto de documentos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras". Desse modo, o pesquisador deve ser criterioso na escolha de tais documentos.

Neste sentido, foram selecionados como o *corpus* documental o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de 2019 e os Projetos Pedagógicos (PPC) dos 19 (dezenove) cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho que se encontravam em vigor no período da pesquisa. O acesso aos documentos se deu através da página *web*[5] da instituição.

Para análise documental referente ao PDI (2019) estabeleceu-se sete palavras-chave de contexto ambiental, sendo elas: Sociedade, Meio Ambiente, Natureza, Educação Ambiental, Socioambiental, Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável. Em seguida, a análise se fez verificando os achados dessas palavras no documento se as mesmas quando encontradas correspondiam ao contexto de temática ambiental.

Quanto a análise dos PPC dos cursos de licenciatura esses foram analisados da seguinte forma: foi estabelecido quatro critérios para que o PPC pudesse ser considerado e classificado, como aquele que aborda a temática ambiental, sendo: I) apresentar no conteúdo do documento expressões voltadas à temática ambiental nas normativas do mesmo; II) apresentar no conteúdo do documento legislações e

[5] Disponível em: www.unir.br.

políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, que foram utilizadas na construção do PPC para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento; III) apresentar no conteúdo do documento expressões voltadas à temática ambiental quando das competências, habilidades e perfil do egresso e IV) apresentar no conteúdo do documento expressões voltadas à temática ambiental no ementário.

Importante mencionar que os PPC foram analisados após a informação de que os mesmos poderiam ser considerados oficiais e vigentes. Para obter tal informação foi realizado a busca do PPC na página da *web* de cada curso, feito o *download* do mesmo e encaminhado ao e-mail do departamento do referido curso, foi solicitada informação do coordenador sobre o documento, se o mesmo poderia ser considerado oficial e vigente para fins de pesquisa. Tal ação foi realizada entre os meses de abril e maio de 2020. Todos os e-mails foram respondidos com sucesso, afirmando que os mesmos poderiam ser utilizados para os devidos fins.

Para realizar esta análise, utilizou-se do *software NVivo*[6], versão *NVivo Student.* Esse, por sua vez, não substituiu a leitura detalhada dos referidos documentos, pois mesmo com sua utilização se faz necessário que a pesquisadora realize uma **"**leitura flutuante**"** dos documentos para detectar possíveis erros de digitação, selecionar partes do documento que serão priorizadas na análise, bem como detectar o objeto de sua investigação que, por algum motivo, não é detectado pelo *software*. (GOMES, 2020; SILVA; FIGUEREDO FILHO; SILVA, 2015).

Assim, o primeiro passo se deu em fazer a inserção dos documentos, isto é, os 19 (dezenove) PPC[7] no *software Nvivo*, e em seguida inserir as 6 (seis) categorias elencadas para a análise, as quais são relacionadas à temática ambiental, com base no que se constitui temática ambiental, conforme o referencial. Essas categorias foram: Educação Ambiental; Meio Ambiente; Sociedade e Natureza; Socioambiental; Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável.

Após esse processo, observou-se que dos 19 (dezenove) PPC dos cursos de licenciatura analisados, 14 (quatorze) deles abordam a temática ambiental. Assim,

---

[6] Programa utilizado para auxiliar o pesquisador a analisar, organizar e encontrar informações em dados qualitativos e dados não estruturados tais como: entrevistas semiestruturadas e não estruturadas, artigos, mídia social, diversos conteúdo da web e volumes grandes de documentos. Este *software* suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. (SILVA; FIGUEREDO FILHO; SILVA, 2015).

[7] O *software Nvivo* só foi utilizado para a análise dos dezenove PPC. O documento PDI foi analisado sem o recurso do mesmo.

partindo de tais dados e no sentido de priorizar os cursos que apresentam maior índice de abordagem da temática ambiental em seu PPC, foram estabelecidos três critérios para efetivar esta seleção, sendo eles: I) considerar 2 (dois) cursos de cada Núcleo Acadêmico da UNIR, *campus* Porto Velho, que abordam a temática ambiental, II) em caso de empate entre os cursos do Núcleo Acadêmico, considerar os 2 (dois) que apresentarem maior quantidade de disciplinas obrigatórias que abordam a temática ambiental em sua organização curricular e III) no caso de os cursos apresentarem apenas disciplinas eletivas, considerar os que oferecerem maior quantidade de disciplinas que abordem a temática em análise.

Deste modo, dentre os 14 (quatorze) cursos de licenciatura do *campus* de Porto Velho que abordam a temática ambiental de acordo com a análise de seus projetos, foram selecionados 5 (cinco), sendo eles o curso de Pedagogia, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Geografia e Educação Física. Importante destacar que os resultados referentes a análise desses documentos estão expostos na seção 5 (cinco) desta dissertação.

A respeito do procedimento das entrevistas semiestruturada, Minayo (2009) compreende ser uns dos procedimentos mais utilizados em pesquisas das Ciências Humanas e Sociais por ser considerado um dos mais eficientes para a coleta de dados na investigação social, na qual o pesquisador se utiliza para formular questionamentos ao seu entrevistado com o objetivo de coletar informações que interessam à sua pesquisa. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e professores dos cursos que abordam a temática ambiental em seus currículos, cujo roteiro encontra-se nos apêndices A e B.

Neste sentido, após, a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UNIR, iniciou-se a elaboração e adequação dos instrumentos de coletas de dados, as quais foram realizadas em dezembro 2020, dando início às entrevistas que se realizou até maio de 2021. Para tais foram elaborados dois roteiros, um para os coordenadores e outro para os professores, os quais podem ser visualizados, como já mencionado, nos apêndices A e B.

Em seguida, foi construído um formulário na plataforma *Google Forms*, cujo modelo utilizado encontra-se no Apêndice C, com o objetivo de apresentar a pesquisa e realizar o convite para participação da mesma, bem como agendar o dia e horário da entrevista caso o convite fosse aceito. Na primeira parte do formulário consta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual o participante

(coordenador/professor) teria acesso ao conhecimento do instrumento, possíveis riscos e suas formas de minimização, além dos benefícios para o campo acadêmico, podendo assim aceitar ou se recusar a participar da entrevista.

É relevante destacar que este formulário se constituiu a maneira de coletar a assinatura dos respectivos participantes pois, conforme previsto na Resolução 510/2016 no Capítulo I, Artigo 2º inciso XXII, que considera como comprovante de aceite e assinatura do participante na pesquisa quaisquer

> XXII - registro do consentimento ou do assentimento: documento em qualquer meio, formato ou mídia, como papel, áudio, filmagem, mídia eletrônica e digital, que registra a concessão de consentimento ou de assentimento livre e esclarecido, sendo a forma de registro escolhida a partir das características individuais, sociais, linguísticas, econômicas e culturais do participante da pesquisa e em razão das abordagens metodológicas aplicadas [...]. (BRASIL, 2016, p. 4).

Além de ser utilizado para a coleta do aceite como forma de assinatura do participante, entre eles, coordenadores e professores, este também foi utilizado para agendar o dia e horário da realização das entrevistas. Após a leitura das respostas dos formulários enviados aos coordenadores e professores entrou-se em contato com os mesmos, via aplicativo *WhatsApp*, confirmando a entrevista e enviando o link de acesso para a sala de reunião na qual seria realizada a entrevista, as quais foram todas realizadas pela plataforma *Google Meet*.

Ainda no sentido de reafirmar o conhecimento e o consentimento do entrevistado para a realização da entrevista e da gravação da mesma, foi elaborado um Guia de entrevista para cada participante, no qual, no momento da entrevista, a pesquisadora fez a leitura em voz audível informando que o participante estava ciente de que a entrevista estava sendo gravada, que a participação do mesmo era voluntária e que os dados fornecidos seriam utilizados apenas para fins acadêmicos. Afirmações estas que estão inseridas também no TCLE, ao qual o entrevistado já havia assinado por meio do formulário *Google Forms*. Este guia de entrevista encontra-se no Apêndice D.

Assim, após a realização desses procedimentos, fez-se o levantamento da coleta de dados por categoria de participante e instrumento utilizado, apresentado no Quadro 1 na página seguinte.

Quadro 1 – Quantidade de participantes da pesquisa, sigla representativa e instrumento utilizado

CATEGORIA DE PARTICIPANTE	SIGLA REPRESENTATIVA[8]	QUANTIDADE	INSTRUMENTO
COORDENADORES	Coord.	3	Entrevista semiestruturada – Via *Google Meet*
PROFESSORES	Prof.	5	

Fonte**:** Elaborado pela Pesquisadora

O total de participantes da pesquisa somaram-se a oito, sendo eles, três coordenadores em exercício dos cursos (Pedagogia/Ciências Biológicas/Educação Física), cinco professores, os quais ministram as disciplinas que abordam a temática ambiental em nas ementas dos cursos (Pedagogia/ Ciências Biológicas/Geografia).

O quantitativo de professores também se justifica por ser considerado dentre os que aceitassem participar, até três professores de cada curso. Assim, no caso do curso de Pedagogia, tendo quatro disciplinas, sendo duas disciplinas ministradas pela mesma professora, totalizou-se três professores. No curso de Ciências Sociais, mesmo enviado e-mail a todos os professores que ministram as disciplinas, não houve professores que aceitassem participar da pesquisa, uma vez que os e-mails não foram respondidos.

No caso do curso de Ciências Biológicas somou-se dois participantes, pois apenas esses aceitaram participar. E o curso de Geografia, mesmo sendo contabilizado um curso específico, a professora foi a mesma de uma das disciplinas do curso de Pedagogia, sendo assim, realizado uma única entrevista contemplando os dois cursos (Pedagogia e Geografia). Não houve interesse de outro professor deste curso (Geografia) em participar da pesquisa.

Como parte final da preparação dos dados da pesquisa para interpretação e discussão, o que se denomina – tratamento dos resultados – ou seja, a terceira fase do instrumento analítico Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 131), constitui-se basicamente em tratar os resultados "[...] de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos". Assim, as operações "[...] mais complexas ... permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais

[8] Sigla utilizada para representar as categorias de participantes. Ainda acompanhado esta sigla foi utilizado algarismos arábicos para diferenciar um sujeito de outro quando se referir à mesma categoria. Ex: C1 – Coordenador 1 e P 1 – Professor 1.

condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise", elaborou-se gráficos apresentando as características de um currículo ambientalizado encontradas nos depoimentos dos participantes com finalidade de identificar as características que se apresentam especificamente nas entrevistas, estes estão explicitados na seção 5 por se tratar de resultados da pesquisa.

Para analisar os dados coletados foi utilizado o referencial teórico referente ao processo de Ambientalização e Ambientalização Curricular no ensino superior, como as características da Rede ACES.

No sentido de compreender o contexto regional no qual está localizada a UNIR, se faz importante discorrer sobre bem como sobre a caracterização desta universidade, especificamente o *campus* de Porto Velho, o que será abordado a seguir.

2.3 Caracterização do *lócus* da pesquisa: a UNIR e sua contextualização regional

Antes da abordagem a respeito do *lócus* da pesquisa – UNIR *campus* de Porto Velho convêm contextualizar a região de sua inserção, isto é, a região amazônica, mais propriamente, o estado de Rondônia. Para tanto, volta-se brevemente aos anos de 1970 para efetivar tal contextualização.

Com a proposta de desenvolvimento econômico do país, em 1970 surgiu o primeiro grande plano de desenvolvimento da região amazônica, o Plano de Integração Nacional (PIN), que gerou a abertura e a construção de estradas até então impensáveis, pois o Norte do país ainda não havia sido alcançado pelo desenvolvimento urbano. Para o governo federal era necessário promover o desenvolvimento do país, ocupando as terras ainda "não habitadas[9]" (SERRA; FERNANDÉZ, 2004). Assim segundo os autores, foram construídas as estradas, tais como a Transamazônica (BR 319), Belém-Brasília (BR 153) e a Cuiabá-Santarém (BR 163).

[9] "Esta região foi originariamente ocupada aproximadamente por mil nações indígenas, que estavam concentradas principalmente nas várzeas e cuja população à época da descoberta pelos europeus era estimada em torno de dois a três milhões de pessoas (RIBEIRO, 1995b), [...] A partir do século XVII, no entanto, os índios sofreram pesadas baixas em função do seu contato com os colonizadores europeus, o que imediatamente causou uma significativa diminuição absoluta da população devido a vários fatores, tais como doenças (introduzidas pelo homem branco), escravidão, mortes causadas pelas lutas entre índios e colonizadores, e as missões religiosas". (SERRA; FERNANDÉZ, 2004, p. 110).

Por meio de incentivos fiscais, o governo procurou atrair investidores para a região, através do incentivo à agricultura, pecuária, extração de madeira, minerais e a agroindústria, o que resultou na formação de grandes latifúndios em paralelo com assentamentos de pequenos agricultores, ocasionando um aumento expressivo da população. Nos anos decorrentes, o Governo Federal criou vários outros projetos e planos visando promover o desenvolvimento da região amazônica (COELHO, MIRANDA, WANDERLEY, GARCIA, 2010; SERRA; FERNANDÉZ, 2004).

Contudo, em 1953 o Governo Federal criou uma definição política para essa região, denominando-a de “Amazônia Legal”, um conceito político e não geográfico, com a intenção única de promover o desenvolvimento da região. Na ocasião, esta área era controlada pela “Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA)”, um dos vários planos de desenvolvimento criados nesse período. (SERRA; FERNANDÉZ, 2004).

Atualmente, essa área corresponde à extensão dos Estados da Região Norte, sendo composta pelo Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, acrescidos da totalidade do Estado de Mato Grosso e parte do Estado do Maranhão. Tal abrangência pode ser visualizada conforme o mapa na Figura 1:

Figura 1 - Mapa representativo da abrangência da Amazônia Legal

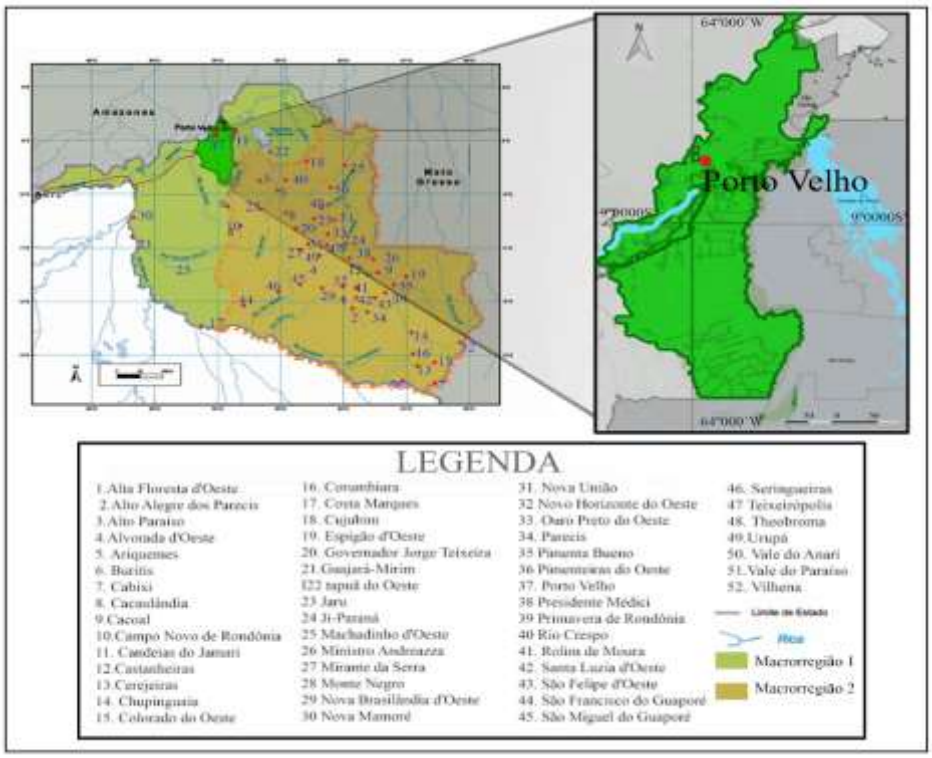
Fonte: Instituto Socioambiental – ISA (2020).

O estado de Rondônia foi caracterizado como estado da federação em 1981, por meio da Lei de criação - Lei Complementar nº. 41, de 22 de dezembro. Isso ocorreu devido ao crescimento migratório da década anterior e recebeu esse nome em homenagem ao Marechal Cândido Rondon, explorador da região (TEIXEIRA; FONSECA, 2001).

O marco histórico de sua criação se dá no surgimento do povoado de Santo Antônio, devido a construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM), em 1907. Contudo, este povoado foi transformado em município apenas em 1914, pela Lei n° 757, de 2 de outubro, após dois anos da finalização da construção da EFMM que ocorreu no ano de 1912 (MARTA, 2018).

Atualmente, o estado de Rondônia possui uma área de 237.765,240 km² constituído por 52 municípios com uma população estimada de 1.796.460 pessoas ocupando, o 3º estado mais populoso da região norte. (IBGE, 2021). A Figura 2 apresenta a abrangência do estado e seus municípios, dentre eles Porto Velho, localidade na qual essa pesquisa foi desenvolvida.

Figura 2 - Mapa representativo da abrangência do estado de Rondônia e seus municípios



Fonte: Elaborada pela Pesquisadora com base em IBGE (2021) e SEPOG (2021)

O município de Porto Velho, capital do estado, está limitado ao Norte e faz divisa com o estado do Amazonas, como pode ser visualizado no mapa acima. Possui atualmente uma população estimada de 539.354 pessoas, sendo o munícipio mais populoso do estado. (IBGE, 2020; UNIR, 2020).

É relevante destacar que no ano da criação do município de Porto Velho, este pertencia ainda ao estado do Amazonas, passando a fazer parte do então estado de Rondônia apenas em 1981, quando da criação do estado. (MARTA, 2018).

A criação do estado de Rondônia tem proximidade com o ano de criação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, por esta ter sido criada no ano seguinte à criação do estado. Assim, em 1982, no dia 08 de julho, por meio da Lei 7.011, foi criada a UNIR, com sede no município de Porto Velho. (BARBA, 2011; PDI, 2019).

Segundo Albuquerque e Maia (2007), antes da criação da UNIR, em 1980 os cursos de nível superior que existiam eram os cursos vinculados à Prefeitura de Porto Velho, concentrando os cursos da FUNDACENTRO - Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas) e os cursos do Núcleo da Universidade Federal do Pará (UFPA) (Ciências, Estudos Sociais, Letras, Pedagogia que habilitava para atuação em Administração e Supervisão Escolar e o curso de licenciatura em Geografia), instituições que até o momento vinham desenvolvendo tais cursos no então Território Federal de Rondônia.

Com a criação do estado de Rondônia, surgiu a necessidade da criação da universidade. Deste modo, a UNIR teve em seu primeiro quadro de cursos, os cursos de licenciatura devido à necessidade de formação de professores para o Ensino Fundamental e Médio, sendo eles os cursos de Ciências (Habilitação em Matemática), Educação Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia, além dos cursos de bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Economia e, em 1985, o bacharelado em Direito (ALBUQUERQUE; MAIA, 2007).

Importante destacar que de acordo com o histórico da criação da UNIR, compreende-se que os cursos de licenciatura à época de sua criação foi o de maior quantidade.

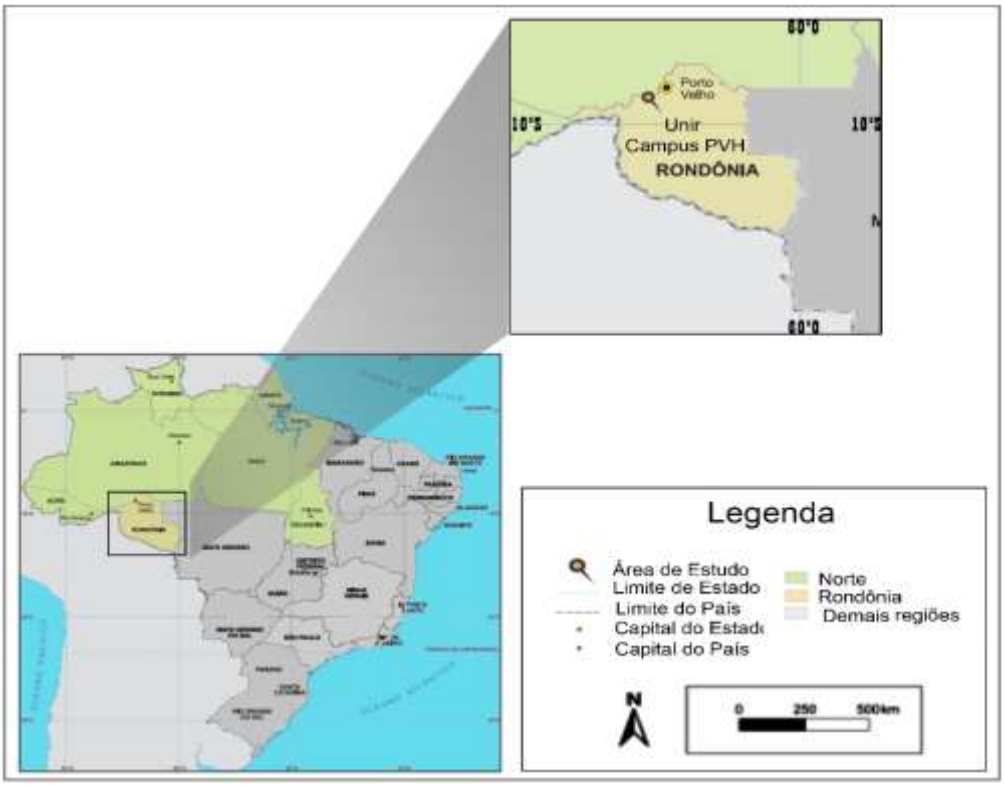
A Universidade Federal de Rondônia, é a única universidade pública do estado, possui 39 (trinta e nove) anos de criação, promovendo a formação acadêmica do povo rondoniense e rondoniano, cumprindo sua missão de “[...] Produzir e difundir

conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando ao desenvolvimento da sociedade" (UNIR, 2020, p. 57).

Sendo uma instituição *multicampi*, a mesma possui *campi* distribuídos em 8 (oito) munícipios do estado, sendo eles: Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. (UNIR, 2020).

O *campus* de Porto Velho - "José Ribeiro Filho", *lócus* desta pesquisa, está localizado na BR 364, Km 9,5 (sentido Rio Branco - AC) conforme mostra a Figura 3, e foi inaugurado no ano de 1988, seis anos após a criação da universidade.

Figura 3 – Localização do *lócus* da pesquisa – *Campus* UNIR – Porto Velho



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora adaptado de IBGE (2017)

Este *campus* constitui-se o maior da universidade, possuindo trinta e oito cursos de graduação, sendo dezenove cursos de licenciatura e dezenove de bacharelado, divididos em cinco núcleos acadêmicos como descrito no Quadro 2 na página seguinte.

Quadro 2 – Cursos de Graduação da UNIR *campus* de Porto Velho

NÚCLEO	CURSOS	SITUAÇÃO
Ciências Humanas - NCH	Licenciatura em Artes Visuais	Ativo
	Licenciatura em Filosofia	Ativo
	Licenciatura em Espanhol	Ativo
	Licenciatura em Inglês	Ativo
	Licenciatura em Letras Libras	Ativo
	Licenciatura em Língua Portuguesa/Literatura	Ativo
	Licenciatura em Música	Ativo
	Licenciatura em Pedagogia	Ativo
	Licenciatura em Teatro	Ativo
	Licenciatura em História	Ativo
	Bacharelado em História	Ativo – sem entrada
	Licenciatura em Ciências Sociais	Ativo
	Bacharelado em Ciências Sociais	Ativo
	Bacharelado em Arqueologia	Ativo
Ciências Exatas e da Terra – NCET	Licenciatura em Biologia	Ativo
	Bacharelado em Biologia	Ativo
	Licenciatura em Matemática	Ativo
	Licenciatura em Física	Ativo
	Licenciatura em Geografia	Ativo
	Bacharelado em Geografia	Ativo
	Licenciatura em Química	Ativo
Tecnologia - NT	Licenciatura em Informática	Ativo
	Bacharelado em Informática	Ativo
	Licenciatura em Computação	Ativo
	Bacharelado em Ciência da Computação	Ativo
	Bacharelado em Engenharia Civil	Ativo
	Bacharelado em Engenharia Elétrica	Ativo
Saúde – NUSAU	Licenciatura em Educação Física	Ativo
	Bacharelado em Enfermagem	Ativo
	Bacharelado em Medicina	Ativo
	Bacharelado em Psicologia	Ativo
Ciências Sociais e Aplicadas – NUCSA	Bacharelado em Administração	Ativo
	Bacharelado em Biblioteconomia	Ativo
	Bacharelado em Jornalismo	Ativo
	Bacharelado em Ciências Contábeis	Ativo
	Bacharelado em Ciências Econômicas	Ativo
	Bacharelado em Ciências Jurídicas	Ativo
	Bacharelado em Segurança Pública (Convênio com o Governo do Estado de Rondônia)	Ativo (sem entrada)

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base na página da *web* da UNIR. Disponível em: https://www.unir.br/?pag=submenu&id=1591&titulo=Porto%20Velho

Como se observa, exposto no Quadro 2, a quantidade de cursos de bacharelado e licenciatura são iguais, sendo o Núcleo de Ciências Sociais e Aplicadas (NUCSA) o único constituído totalmente por cursos de bacharelado. Outro fato importante exposto é a informação de dois cursos que, por mais que estejam ativos, não têm obtido entrada de novos ingressos, sendo ambos de bacharelado, o curso de Segurança Pública (Convênio com o Governo do Estado de Rondônia) e o curso de História – Bacharelado.

Para se conhecer o perfil institucional de uma universidade, um dos documentos a ser considerado é o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI. Assim, com o intuito de compreender qual a missão, princípios e valores da UNIR recorreu-se a este documento.

Como missão, a instituição UNIR almeja "[...] Produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando ao desenvolvimento da sociedade" (PDI, 2019, p. 57), além de priorizar a visão de se tornar referência em educação superior, ciência, tecnologia e inovação na Amazônia até 2024.

Os princípios e valores estão embasados nos seguintes fundamentos: Desenvolvimento Humano; Eficiência, Eficácia e Efetividade; Sustentabilidade institucional; Cooperação e Integração; Integração Pesquisa, Ensino e Extensão; Transformação Social; Transparência e Moralidade. E quanto ao perfil do egresso o documento esclarece que:

> No que diz respeito à formação discente, o perfil do egresso e as competências e habilidades desejadas **são elementos constitutivos do Projeto Pedagógico de Curso** e estão intimamente relacionados à missão da Universidade de produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, com base na visão institucional de ser referência em educação superior, ciência, tecnologia e inovação. Nos termos da Resolução 278/CONSEA, de 2012, **o perfil do egresso é delineado de forma a traçar a autonomia intelectual, o conhecimento da realidade regional, o compromisso social e os valores humanísticos do profissional formado.** Nesse sentido, as práticas acadêmicas devem ser norteadas de modo a contribuir com a formação de discentes com este perfil. **O egresso, conhecedor da realidade amazônica, contribui com o desenvolvimento sustentável da sociedade onde está inserido** (UNIR, PDI, 2019, p. 107, grifo nosso).

É fundamental cada curso estabelecer o perfil do egresso, pois eles possuem seus objetivos, competências e habilidades a produzir em seus formandos, todavia, fica evidente que a UNIR, embasada em seus fundamentos essenciais, prioriza a construção de uma sociedade comprometida com o presente e o futuro da região em que se encontra, isto é, o seu ambiente social e natural, bem como com os valores e as questões ambientais deste macro ecossistema, isto é, a região amazônica.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE E A INSERÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL

Esta seção aborda o contexto histórico da universidade e a sua relação com a inserção da temática ambiental.

3.1 A universidade e a temática ambiental

A universidade, no que diz respeito à cultura ocidental, é a instituição símbolo e detentora da prerrogativa de produzir e disseminar as mais elaboradas formas de saber, porém, o seu processo histórico mostra que nem sempre ocupou essa posição. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

No período medieval o estabelecimento da instituição de ensino superior se enquadrava nas escolas voltadas para a formação de Padres, pois nesse período a religião católica formulou seus princípios teológicos fundamentais ao dogma cristão. As escolas eclesiásticas e as Universidades na Europa se constituíram em instituições de ensino formal (VASCONCELOS; MARTINS JUNIOR, 2011).

A academia Palatina, por exemplo, fundada pelo Imperador Romano Carlos Magno no século IX, organizou o ensino em Sete Artes Liberais, sendo divididas em *Trivium* e *Quadrivium,* o primeiro correspondia a Gramática, Retórica, Lógica, e o segundo a Aritmética, Música, Astronomia e Geometria (TARNAS, 2008).

Trindade (1999, p. 6) aponta quatro períodos que marcaram o desdobramento do conhecimento humano e da universidade:

> O primeiro, do século XII até o Renascimento, é o período da invenção da universidade em plena Idade Média. Nesse período se constitui o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, que se implanta por todo território europeu sob a proteção da Igreja romana. O segundo começa no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do Norte e sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. A partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas e o início da Revolução Industrial inglesa, a universidade começa a institucionalizar a ciência numa transição para os modelos que se d**esenvolverão** no século XIX. O quarto período que institui a

> universidade moderna começa no século XIX e se desdobra até os nossos dias [...]. (grifo nosso).

Trindade (1999) aponta que o surgimento da universidade teve algumas mudanças desde seu início na Idade Média, a princípio um caráter dogmático. Em seguida, esta instituição começou a sofrer as interferências econômicas e a se tornar autônoma. No terceiro momento, sendo possuidora de autonomia e constituída de diversos saberes por conta do avanço do conhecimento, esta vê-se então, preparada para adquirir seu quarto momento, da universidade moderna.

Na Idade Média, a partir dos séculos XII e XIII as primeiras universidades começaram a surgir na Itália, a Universidade de Bolonha, criada em 1190 na Inglaterra, a Universidade de Cambridge, fundada em 1209 e a Universidade de Oxford, fundada em 1214 e, na França a Universidade de Paris, criada em 1215. Nessa época os conhecimentos da Igreja imperavam, mas, no século XIV os conhecimentos ligados à razão começaram a ganhar espaço. Assim, com o intuito de preparar a nova sociedade, que começa a deixar de ser uma sociedade feudal, para a realidade de uma sociedade burguesa, eram necessários novos conhecimentos (WANDERLEY, 1999).

No século XV, em quase toda a Europa Ocidental, havia universidades. Nesse momento, o Estado passou a exercer o controle e o poder sobre essas instituições, pois, “A Reforma Protestante cinde a dinâmica da instituição, rompendo com o monopólio da Igreja [...]” (PAULA, 2009, p. 71). Isso contribuiu para que, no século XVI, a universidade passasse a ter em seu rol de saberes a inclusão da formação do Direito, Filosofia, Dialética e a Matemática, além também de profissões e campos de ciências, o que a distinguia dos séculos anteriores que tinham um caráter predominantemente teológico (PAULA, 2009; ALMEIDA FILHO, 2008).

Nesta época, a universidade entra em crise, pois a Igreja em oposição à Reforma Protestante estabelece a Contra Reforma liderada pela Companhia de Jesus que nasceu na Universidade de Paris com Inácio de Loyola. Assim, a Igreja retoma o extremo controle de uma parte das universidades da Europa e impede que a ciência e a cultura sejam nelas implantadas (ALMEIDA FILHO, 2008).

Neste período o desenvolvimento do conhecimento científico passa a ser caracterizado pelo Empirismo, tendo como destaque intelectuais tais como Copérnico (1473-1543), Kepler (1571-1670), Galileu (1564-1642), Bacon (1561- 1626), Newton

(1643-1727), os quais iniciaram esta forma de investigação utilizando o método experimental, por meio da observação, hipótese, testes e generalização (TARNAS, 2008).

As proposições defendidas por esses intelectuais afirmavam cada vez mais que os temas de estudos relacionados à natureza necessitavam estar presente nas universidades, o que aconteceu com as contribuições, por exemplo, de Copérnico, discutidas na Universidade de Oxford, as de Galileu Galilei na *Academia del Cimento* (Academia do Experimento), as de Newton na Universidade de *Leiden* e as de Bacon na *Royal Society.* Essas instituições possuíam em seu caráter de ensino certa ênfase no estudo da natureza, sendo elas já mencionadas, *Academia del Cimento* (Academia do Experimento) em Florença, no ano de 1657 e a *Royal Society* em Londres, em 1660 e a Académie *Royale des Sciences* em Paris, em 1.666, dentre outras. (BURKE, 2003).

Tarnas (2008) elucida que neste momento, o homem se torna senhor e possuidor de discernimento, cético e leigo, insubmisso à autoridade e orgulhoso de sua humanidade. A Revolução Científica[10] estabeleceu inovação na intelectualidade humana e a partir dessa revolução o mundo passou a ter um novo formato e todo o conhecimento humano adquirido a partir de então, passou a ser mais estruturado e empírico, forjando um elevado senso crítico na construção do conhecimento.

No século XVII a universidade ganhou grandes contribuições quanto à sua autonomia, desprendendo-se mais uma vez do controle da Igreja e avançando no sentido de ciência forjada principalmente “[...] em meio às turbulências políticas que se seguiram à emergência do novo modo de produção que depois foi batizado de capitalismo” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 115).

No século XVIII a universidade recebeu várias críticas a respeito de seu funcionamento a exemplo, a crítica feita por Immanuel Kant (1724-1804), depois de analisar o sistema de educação superior da Alemanha, o qual fez uma crítica às universidades clássicas, apontando que tais universidades não tinham um rigor científico, em seu livro “O Conflito das Faculdades”, de 1798 (DURANT, 2000).

---

[10] A chamada “nova filosofia”, “filosofia natural” ou “filosofia mecânica” do século XVII foi um processo ainda mais autoconsciente de inovação intelectual do que o Renascimento, pois envolvia a rejeição tanto da tradição clássica quanto da medieval, inclusive de uma visão de mundo baseada nas ideias de Aristóteles e Ptolomeu. As novas ideias estavam associadas a um movimento em geral conhecido (a despeito de duvidas crescentes sobre a propriedade do rótulo) como Revolução Científica (BURKE, 2003, p. 42).

Paula (2009) aponta que impulsionada pelas marcantes revoluções, do final do século XVIII, a Revolução Francesa, e no início do século XIX, a Revolução Industrial na Inglaterra, a universidade passa a ter sua expansão ainda mais alargada alcançando todo o continente europeu tendo cada país suas características próprias.

Almeida Filho (2008) menciona três modelos de universidade. O Napoleônico da França, o alemão de Humboldt e o norte-americano de Flexner. O primeiro modelo, criado pelo imperador francês Napoleão Bonaparte (1769-1821), no ano de 1806, considerava que a universidade era uma instituição representativa da monarquia e da aristocracia, portanto, controlada e protegida pelo Estado. Não tinha autonomia, sendo que seu objetivo visava formar a elite que o regime necessitava, como apontam Silveira e Bianchetti (2016, p. 86):

> O modelo napoleônico não se apoia em um pensamento filosófico, ele reflete tão somente, em determinado contexto, uma concepção educacional fundamentada nas necessidades práticas da classe dominante, sendo um dos exemplos mais antigos de instrumentalização da universidade pelo Estado, exercida por mediação da legislação, controle financeiro e de nomeações em todo território nacional, com vistas à modernização da sociedade, à construção de uma identidade nacional e à (con)formação da classe trabalhadora.

Deste modo, como mencionado por Paula (2009, p. 73), uma das particularidades principais desse modelo de universidade era seu caráter profissionalizante, as escolas eram isoladas, “primeiro constituindo-se um *corpus* de faculdades autárquicas e posteriormente - com o nome de universidade - uma federação de unidades independentes” tendo o ensino dissociado da pesquisa.

O segundo modelo, conhecido como modelo humboldtiano, nasceu da criação da Universidade de Berlim, em 1810, por seu fundador Wilhelm von Humboldt (1767-1835) que foi denominado pelo imperador da Alemanha a criar um novo modelo de universidade, assim algumas características são apontadas, tais como:

> [...] a importância da pesquisa como função primordial da universidade, ao lado do ensino, concebendo a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da formação como característica essencial da Universidade, ao lado da universalidade de campos de conhecimento, garantida pela centralidade do papel desempenhado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como órgão articulador, por excelência, dos diversos campos do saber. [...] o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e pressões, tais como do Estado, da

> Igreja e de outras demandas externas ao campo acadêmico universitário (PAULA, 2009, p. 75).

Este modelo de universidade difere do modelo napoleônico por apresentar um caráter de independência do Estado e por priorizar a pesquisa no desenvolvimento de suas funções.

O terceiro modelo é o modelo norte-americano Flexneriano, conhecido por esse nome devido seu criador, o americano Abraham Flexner[11] (1866-1959), responsável por introduzir o conceito de universidade nos Estados Unidos, isso após 100 anos da criação da Universidade de Berlim na Alemanha. Portanto, o conceito inicial de universidade americana se define pelo modelo alemão. Isto se deu no momento de crescimento industrial, caracterizando este modelo como o modelo de universidade do século XX (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

A respeito deste modelo, Gomes (2020, p. 63) esclarece que o mesmo surge com a proposta de:

> [...] buscar a conciliação das forças do progresso e a visão de instituição democrática a serviço do interesse geral do país. **Assim, consagrou-se o modelo estadunidense pela ênfase no progresso econômico associando o ensino e a pesquisa ao seu caráter utilitário, ou serviço da comunidade.** A universidade deveria estar em sintonia com o desenvolvimento econômico, portanto, havia a necessidade de formar economistas, engenheiros de operação, preocupados com questões práticas do setor produtivo e formação rápida (grifo nosso).

Nesse sentido, além das características estruturais e organizacionais, este modelo norte-americano buscou integrar o objetivo de ensino e pesquisa e utilitário, com os resultados culminando na formação para o mercado de trabalho.

É possível observar a distinção entre esses modelos de universidade, sendo o modelo napoleônico centrado no ensino profissional e controlado predominantemente pelo Estado. O modelo humboldtiano centrado principalmente no desenvolvimento da pesquisa, além do ensino e da extensão, possuía uma interdependência e o não

[11] Elaborou um relatório – Relatório Flexner que tinha como foco a área da saúde, porém, trouxe contribuições para o ensino superior americano através de um projeto de reorganização de todo o sistema universitário em que implantava dentre outras características, a dimensão departamental, gestão institucional e a governança acadêmica. Também foi responsável por implantar o Regime de Ciclos nas universidades norte-americanas. Flexner criou, em 1930, o *Institute for Advanced Studies de Princeton University* (1930), famoso por ter acolhido Albert Einstein, na época considerado o mais importante cientista do mundo (ALMEIDA FILHO, 2008).

controle do Estado, prevalecendo a característica da dissociabilidade do ensino e pesquisa na universidade. E por fim, o modelo norte-americano com características que o difere bem dos demais sendo centrado no desenvolvimento econômico da sociedade do século XX.

Macêdo (2014) esclarece que este último modelo foi o que mais influenciou a universidade latino-americana, pois o mesmo era visto como modelo de progresso e crescimento digno de ser seguido, principalmente por esses países que se encontravam em início de desenvolvimento. No Brasil, especificamente, a influência do modelo norte-americano teve seu maior ápice após a Reforma de 1968.

Quanto a inserção da temática ambiental na universidade, Pavesi (2007) considera que se deu por meio das conferências mundiais e que neste sentido esta inserção está diretamente imbricada com a institucionalização da Educação Ambiental que ocorreu na Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (1972) realizado na Suécia, resultado da Declaração de Estocolmo (Princípios 9 e 24).

Assim, de acordo com a autora “as diretrizes de Ambientalização dos estudos superiores corresponderiam às recomendações contidas nesta Declaração, focada em uma educação para a conservação da natureza e na perpetuação da base de recursos ambientais” (PAVESI, 2007, p. 14).

A este respeito, quando se menciona a Educação Ambiental nessas conferências é possível interpretá-la não apenas como ação pedagógica, mas, principalmente como ação formativa no sentido de promover a inserção da dimensão e problemática ambiental nos saberes ofertados pelas instituições de ensino formal e não formal, sobretudo nas de ensino superior, instituição destinada a formar profissionais para atuarem na sociedade (PAVESI, 2007).

Ainda sobre a Conferência de Estocolmo, esta pode ser considerada o marco inicial para a Ambientalização do ensino superior, pois a partir dela que se instituíram prioridades para a formação de “licenciados e bacharéis para o desenvolvimento da temática ambiental, contemplando questões epistemológicas, éticas e políticas ambientais nas universidades” (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2007, p. 34).

A Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de TBILISI ocorrida em 1977 resultou na Declaração de Tbilisi a qual visava discutir o papel das universidades e a inserção da temática ambiental nos currículos universitários por meio da Educação Ambiental que passaria a adquirir um foco socioeconômico e cultural com iniciativas de sustentabilidade (PAVESI, 2007).

Em 1985 na cidade de Bogotá – Colômbia ocorreu o 1º Seminário sobre "Universidade e Meio Ambiente na América Latina e Caribe" no qual resultou na "Carta de Bogotá sobre Universidade e Meio Ambiente". Esta carta trazia 12 (doze) itens que atribuíam à universidade responsabilidade com a inserção da temática ambiental na produção do conhecimento bem como nas demais dimensões e estruturas desta instituição. A exemplo o item 9 (nove) que menciona "[...] A incorporação da temática ambiental nas funções universitárias e a internalização da dimensão ambiental na produção do conhecimento reformularia a problemática da investigação e da docência [...]" (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 1989, p. 2). Neste item observa-se a recomendação para que se articule a temática ambiental no âmbito da pesquisa e da docência.

Outra Conferência considerada referência da incorporação da temática ambiental na universidade é a de *Talloires* (França) realizada em 1990 que resultou na Declaração de *Talloires* a qual definiu algumas ações que as universidades deveriam desenvolver no sentido de "construir um futuro equitativo e sustentável para a humanidade em harmonia com a natureza" (PAVESI, 2007, p. 16), como por exemplo, a criação de programas de capacitação do corpo docente universitário com o objetivo de prover aos graduandos e pós-graduandos uma básica cultura ambiental bem como promover a interdisciplinaridade dos temas voltados às questões de sustentabilidade[12] nos currículos dos cursos e na pesquisa e extensão (PAVESI, 2007).

De acordo com Barba (2011, p. 74) foi a partir da década de 1990 que as conferências mundiais relacionadas às questões ambientais começaram a sugerir "capacitação docente por meio de programas que estimulem o ensino, a pesquisa e a extensão universitários relativos à temática ambiental". Assim, no ano de 1992 ocorreu a Conferência Internacional das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - Rio-92, realizada no Rio de Janeiro (Brasil). Nesta conferência foi criada a "Agenda 21" a qual estabeleceu um tópico específico em seu Capítulo 36 para o ensino superior que recomendava por exemplo:

> (i) Os países podem apoiar as universidades e outras atividades terciárias e redes para educação ambiental e desenvolvimento.

[12] De acordo com Pavesi (2007, p. 16) "O conceito de sustentabilidade passa a ocupar uma posição proeminente na agenda global e nas políticas públicas voltadas à educação particularmente depois da publicação, em 1987, do Relatório da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 'Nosso Futuro Comum' (também conhecido como 'Relatório Brundtland'). Sobre a definição e contextualização deste conceito, isto será melhor abordado na seção 4 desta dissertação.

> Devem-se oferecer a todos os estudantes cursos interdisciplinares. As redes e atividades regionais e ações de universidades nacionais que promovam a pesquisa e abordagens comuns de ensino em desenvolvimento sustentável devem ser aproveitadas[...] (j) Os países, com a assistência de organizações internacionais, organizações não governamentais e outros setores, podem fortalecer ou criar centros nacionais ou regionais de excelência para pesquisa e ensino interdisciplinares nas ciências de meio ambiente e desenvolvimento, direito e manejo de problemas ambientais específicos. Estes centros podem ser universidades ou redes existentes em cada país ou região, que promovam a cooperação na pesquisa e difusão da informação. No plano mundial, essas funções devem ser desempenhadas por instituições apropriadas (AGENDA 21, 1992, p. 357-358).

Neste sentido, as universidades adquiriram o papel fundamental de criar cursos interdisciplinares e desenvolver ensino e pesquisas interdisciplinares envolvendo a dimensão ambiental como os problemas ambientais específicos.

Em 1993 destacam-se dois eventos mundiais que podem ser considerados referências sobre a inclusão da temática ambiental na universidade, o primeiro é a Conferência de Kyoto (Japão) onde ocorreu a "IX Mesa Redonda da Associação Internacional das Universidades" que resultou na Declaração de Kyoto. No texto desta declaração recomendava-se que as universidades exercessem o papel de preparar a sociedade diante das questões relacionada a globalização existente em contexto local, nacional e global e, que desenvolvessem estratégias visando o compromisso e continuidade do desenvolvimento sustentável. Algumas das estratégias destacadas foram: a formação de professores com conhecimentos a respeito do meio ambiente, o desenvolvimento de pesquisas sobre as questões ambientais, a produção de literatura ambiental e a formação de redes de especialistas em meio ambiente (PAVESI, 2007).

O segundo evento é o 15º Congresso da Associação das Universidades do Commonwealth realizado na Suécia com a participação de quatrocentas universidades, de quarenta e sete países, que resultou na Declaração da Swansea. O texto desta declaração recomendava às universidades realçar a obrigação ética quanto a utilização dos recursos naturais, difundir o conhecimento da ética ambiental na proposta de gerar atitudes de não degradação ambiental (OLIVEIRA; OLIVEIRA; ROHRICH, 2016).

Várias outras conferências e eventos foram realizados no decorrer das décadas subsequentes, tais como a Conferência de Tessalônica em 1997 na Grécia, na década

de 2000 e a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio + 10) que ocorreu na cidade de Johanesburgo em 2002.

Pavesi (2007, p. 19) aponta que esses eventos proporcionaram a criação de "diversos programas e associações internacionais que congregam universidades empenhadas na inserção da temática ambiental em seus programas de ensino, na promoção e coordenação de projetos de pesquisa multidisciplinares e colaborativos". Outro evento que pode ser considerado a partir do apontamento da autora é a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - RIO+20, realizada em 2012, dentre outras.

Ressalta-se que até o presente momento a abordagem referente a instituição de ensino universidade foi realizada em caráter geral, ou seja, não fazendo distinção entre pública e privada. A partir deste momento a abordagem se direcionará para a universidade pública com foco na universidade brasileira e de como se deu a inserção da temática ambiental nesta instituição.

3.2 A universidade pública brasileira e a inserção da temática ambiental

De acordo com Gomes (2020) e Silveira e Bianchetti (2016), a universidade pública brasileira tem suas origens – predominantemente - nos modelos napoleônico, a exemplo da primeira universidade criada oficialmente[13] no país, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), criada em 1920, de caráter profissionalizante e dissociação de ensino e pesquisa. E do modelo alemão – humboldtiano, há como exemplo a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, que predominava a pesquisa como finalidade principal da mesma, associando as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), atual Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), evidenciando assim uma característica de cunho formativo mais completo, ou seja, humanístico, científico e tecnológico.

[13] Antes existiam apenas colégios profissionais comandados pelos jesuítas que tinham acordo com a Universidade de Coimbra em Portugal e comandava essas escolas, tais como a Escola de Cirurgia do Hospital Real Militar, fundada na Bahia em 1808, no período colonial. No Império foram estabelecidas em várias cidades do país instituições acadêmicas com cursos de Medicina, Leis, Engenharias e Belas Artes. Na República, nos primeiros 30 anos, prevaleceu os *liceus* e as escolas superiores e após, no início do século XX as universidades do Amazonas em 1909 e a do Paraná em 1912 (ALMEIDA FILHO, 2008).

A partir da década de 1960, a universidade pública brasileira começou a dar passos largos rumo ao modelo norte-americano. A exemplo disto está a Universidade de Brasília (UnB), criada em 1962, no governo do presidente Juscelino Kubitschek, tendo como uns de seus fundadores Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). Esta universidade apresentava um modelo pedagógico composto por ciclos, uma das principais características da universidade norte-americana, característica essa adquirida desde seu nascimento com o modelo americano flexneriano (MACÊDO, 2014).

Para que o desenvolvimento da universidade pública brasileira tomasse forma do modelo norte-americano, o Governo militar Brasileiro instituiu através da Lei nº 5540/68, uma reforma, conhecida como Reforma de 1968, que incorporou diversas características norte-americanas ao sistema universitário[14] da época, tais como as apontadas por Paula (2009, p. 77):

> a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a ideia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma.

Algumas dessas características estão presentes atualmente no sistema universitário, isto é, no sistema do ensino superior público brasileiro, destacando-se

[14]Objeto da Lei nº 5540/68, executada no governo militar consistia na mudança estrutural organizacional e da gestão da universidade baseado no modelo Flexneriano estadunidense. A reforma gerou mudanças baseadas na repressão política e ideológica do corpo discente e do corpo docente e "[...] modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal". (MARTINS, 2009, p. 16).

entre elas, a relação entre educação e desenvolvimento econômico e entre educação e mercado de trabalho.

Importante destacar que esta reforma também proporcionou o surgimento da extensão universitária e da pós-graduação no país e entre as décadas de 1970 e 1980, houve um avanço considerável no desenvolvimento do sistema de pós-graduação no país que o tornou o maior sistema da América Latina com padrões de excelência aos mestres e doutores qualificados (PAULA, 2009).

De acordo com Chauí (2001, p. 186) as mudanças geradas pela reforma contribuíram para que a universidade pública brasileira adquirisse um perfil de "organização social", perdendo o caráter de "instituição social" cuja essência é a:

> [...] prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, sendo estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos. Sua ação se realiza numa temporalidade aberta ou histórica porque sua prática a transforma segundo as circunstâncias e suas relações com outras instituições

Assim, a universidade enquanto uma "instituição social" tem autonomia e é regida por suas próprias regras considerando as especificidades de onde está inserida. O contrário da "organização social", que segundo a autora se denomina uma prática social determinada "[...] pelo perfil da administração em que pese as práticas de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Essa organização social não discute ou questiona sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes[...]" (CHAUÍ, 2001, p 187), o que para a instituição social, isto é, a universidade, é fundamental.

Deste modo, a universidade pública brasileira tem se mantido no perfil de uma organização social caracterizada como uma prestadora de serviços treinando mão de obra para o mercado de trabalho atendendo assim às expectativas externas do capital e passando a produção intelectual da universidade, e nisto não só a pública, a ser um produto do mercado, quando a partir especificamente dos anos 1990, no país, estabelece-se a privatização do conhecimento (CHAUÍ, 2001).

A década de 1990 foi marcada historicamente como a década do início das políticas neoliberais[15] que, por sua vez, eram impulsionadas pelo plano de

[15]Essas políticas são frutos do "neoliberalismo" que se acentuou no país a partir desta década e no âmbito da educação acarretou precariedade. A respeito disso, e trata-se aqui de políticas educacionais,

desenvolvimento econômico que gerou, em certa medida, a implementação de programas de atualização tecnológica baseada na política de ciência, tecnologia e inovação, e o desenvolvimento de políticas públicas e legislações educacionais direcionadas para tal objetivo. O sistema educacional superior e, deste modo a universidade, torna-se uma tática poderosa para a ampliação da estratégia de desenvolvimento e progresso, passando de certa forma a transmitir e a reproduzir os valores da ideologia dominante (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016).

Neste sentido cabe mencionar o termo neoliberalismo, que de acordo com Moraes (2001) possui um caráter político-econômico configurado de dois sentidos. O primeiro é o prefixo “neo” que significa “novo” e o segundo, “liberalismo” que significa a retomada da tradição clássica do liberalismo dos séculos XVIII e XIX. Carregado de vários significados, Moraes (2001, p. 3) ainda aponta três deles:

> 1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *thinktanks,* isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI)).

A respeito deste terceiro significado, Silva Júnior (2006) considera que as práticas de implantação das ideias políticas neoliberais começam de fato a se efetivarem a partir da década de 1970 e início de 1980, a começar na Europa e nos Estados Unidos.

O país pioneiro a aderir às políticas neoliberais foi a Inglaterra em 1979, no governo de Margareth Thatcher, depois nos Estados Unidos em 1980 com Ronald Reagan. Por sua vez, na América Latina também as políticas neoliberais tiveram início em 1970 no Chile com General Pinochet, no México com Salinas, na Argentina com Menem, na Venezuela com Carlos Andrés Perez e, na década de 1990, no Peru com Fujimori e, no Brasil, inicialmente com os governos de Fernando Collor de Mello em

---

Saviani (1995, p. 6) afirma que “a orientação dita neoliberal” assumida pelos governos Collor e posteriormente Cardoso “vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea ‘boa vontade pública’”.

1990, depois com o de Fernando Henrique Cardoso em 1995 e seguindo nos governos posteriores (SILVA JÚNIOR, 2006).

Quanto a influência do neoliberalismo no âmbito educacional, sobretudo, na universidade pública brasileira, Chauí (2001) aponta o processo de transformação do perfil desta instituição, destacando três fases, sendo a “funcional” a fase em que a universidade tinha como característica ser aquela instituição de formação profissional rápida de mão de obra para o mercado de trabalho. Depois, a fase da “universidade de resultados” em que a mesma se aliou com as empresas privadas com o intuito de garantir a empregabilidade dos futuros profissionais no mercado em troca do desenvolvimento de pesquisas ligadas aos interesses do campo empresarial que eram financiadas pelas mesmas e, a terceira, que é a vigente, a fase “operacional”.

Quanto a esta última fase, a autora compreende como a junção das duas anteriores com implementação de outras características tais como o “aumento insano das horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, relatório, etc.” (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Além destas características, ainda há a desvalorização da docência e o entendimento de que a pesquisa é uma efetivação operacional acrítica, que não necessita de reflexões, sem a pretensão de criação e inovação, mas apenas uma reprodução que de acordo com Chauí (2001, p. 190) opera:

> Por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

Deste modo, tem-se uma universidade operacional que opera de maneira administrativa e que não age exercendo sua autonomia como uma instituição social e democrática.

Na década de 2000, a universidade pública alcançou maior expansão no país adquirindo um caráter mais populista, como afirma Orso (2020, p. 11):

> [...] entre 2003 e 2016, a educação rompeu com sua trajetória elitista percorrida por quase 500 anos. Durante os Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, foram criadas 18 universidades, saindo dos grandes centros e chegando aos mais longínquos rincões do país, abrindo as portas também para

> estudantes carentes, filhos de trabalhadores, provenientes de escolas públicas, negros e índios.

Conforme se observa no histórico desta instituição, são constantes as crises enfrentadas por ela e, no Brasil não é diferente. Ainda de acordo com o autor citado, nos governos subsequentes ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT), após 2016, a educação de modo geral e a educação superior sofrem grandes ataques. Como um projeto de elitização da universidade, os governos de Michel Temer (2016-2018) e o governo de Jair Bolsonaro (2019-atual), investiram para a efetivação de tal projeto, isto é, elitizar a universidade pública.

Quanto a isto, Orso (2020) em artigo intitulado “Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica” relata detalhadamente este processo que a universidade brasileira tem vivenciado. Denominando de elitização e privatização da universidade - definida por ele através dos ataques direcionados a esta instituição a partir, principalmente, dos dois últimos governos do país, com o intuito de privatizá-la e reservá-la à elite intelectual.

A inserção da temática ambiental no campo universitário brasileiro, como já apontado, ocorreu particularmente a partir da década de 1970 com disciplinas isoladas na grade curricular de alguns cursos de graduação tais como engenharia civil, biologia e geografia e com cursos de especialização em Ecologia em 1972 em diversas universidades como na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na Universidade de Brasília (UnB), na Universidade de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), bem como do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos. Além de curso de graduação específico como é o caso de Ecologia na UNESP – Rio Claro no ano de 1976 (PAVESI, 2007).

Na década de 1980, de acordo com Bursztyn (1999), a temática ambiental nas universidades brasileiras tinha predominância nos departamentos de Química, Biologia e Engenharia Sanitária.

Dias (2004) aponta que no final desta década foram realizados alguns eventos que apresentavam em suas pautas a necessidade de inserir essa temática nos currículos do ensino superior. Dentre esses eventos o autor destaca os seminários intitulados como “Seminário Nacional Universidade e Meio ambiente”, realizados pela Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e pela Secretaria do Meio Ambiente

do estado de São Paulo ocorridos nas cidades de Brasília no ano de 1986, Belém em 1987, Cuiabá em 1989 e Florianópolis em 1990.

A partir da década de 1990, de acordo com Leal Filho (1999), houve um acentuado crescimento de cursos universitários envolvendo a temática ambiental, sendo esses cursos de caráter específico. O autor menciona que isto se deu também pelo fato de os cursos tradicionais se limitarem a abordar conceitos isolados referente às problemáticas ambientais vivenciadas pela sociedade.

Assim, no sentido de cumprir as exigências próprias da agenda e legislação ambiental do país à época[16], e no interesse de atender implicitamente o interesse de "empresas possuírem sistemas de gestão ambiental para manterem relações comerciais com mercado externo, além da complexidade da temática ambiental e da necessidade de novas tecnologias para a resolução de tais problemas" (MILIOLI; SOUZA, 2014, p. 2013), começou-se a criação de cursos específicos como o de Engenharia Ambiental (1992) na Universidade Federal de Tocantins (UFT), Gestão Ambiental (2002) na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz – São Paulo e Agroecologia (2005) oferecido pela Universidade do Contestado (UNC) em Santa Catarina (SCHENKEL, 2012).

Em relação aos cursos tradicionais, a temática ambiental foi gradativamente sendo inserida no currículo através de diversas disciplinas como "economia ambiental, engenharia ambiental, direito ambiental, educação ambiental, sociologia ambiental, história ambiental, geologia, química ambiental, além de outras variações como agroecologia" (SOUZA; MILIOLI, 2014, p. 214). Compreende-se deste modo, que houve uma expansão da temática ambiental nos cursos de graduação do país.

Deve-se ressaltar que tal expansão se deve também à criação da Lei 9795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. No artigo 9º considera que a Educação Ambiental deva ser tratada em todos os níveis, incluindo o Ensino Superior. Se tratando prioritariamente das licenciaturas, esta lei, no art. 11º afirma: "A dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas" (BRASIL, 1999, p. 1). A partir deste artigo, muitas universidades foram incorporando nos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado a temática ambiental.

[16]Tais informações podem ser visualizadas em Dias (2004) quando o mesmo aponta uma relação de legislações de âmbito ambiental que surgiram no país a partir da década de 1990.

Também em 1999 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou a área multidisciplinar, hoje denominada interdisciplinar. Essa área da pós-graduação brasileira tem sido, atualmente, a área de maior crescimento nos cursos acadêmicos como também nos profissionalizantes tendo destaque nas regiões norte e nordeste com grupos de pesquisas e programas acadêmicos com foco nas questões ambientais (GOMES, 2020).

Como já mencionado, além dos cursos específicos que tratam a respeito da temática ambiental em seus currículos tais como as engenharias, outros cursos de bacharelado a exemplo, Administração e Recursos Humanos igualmente incorporaram em seus currículos disciplinas com conteúdos que abordam esta temática, voltadas principalmente à sustentabilidade. Do mesmo modo, os cursos de licenciatura criaram disciplinas específicas como a de Educação Ambiental que é incorporada nos cursos por exemplo de Pedagogia, Biologia e Geografia (BURSZTYN, 1999; LEAL FILHO, 1999).

Na década de 2000 os avanços incorporando a temática ambiental na universidade brasileira se intensificaram surgindo novos grupos de trabalhos nas universidades voltados aos estudos e pesquisas a respeito da dimensão ambiental e problemas ambientais. Cita-se por exemplo, o Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais – GESTA da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG criado no início dos anos 2000, Grupo de Estudos de Impactos Ambientais da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI criado em 2001, Grupo de Pesquisa Tecnologia de Informação Espacial, Gestão Ambiental e Sustentabilidade da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO – PR criado em 2010, Grupo de Pesquisa em Gestão Ambiental e Urbana da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT criado em 2015 e o Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Educação Ambiental no contexto amazônico da Universidade Federal de Rondônia – UNIR criado em 2020 (DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL, 2021).

Bursztyn (1999) atesta que a partir de 2003 se acentuou a inserção da temática ambiental na universidade, sendo expressiva nas áreas das ciências sociais aplicadas bem como nas ciências humanas. Contudo, a dimensão ambiental nesta instituição passa por um grande desafio sendo necessário pensar a realidade voltada ao conhecimento ambiental como um:

> [...] processo contínuo de reformulação do conhecimento ambiental, o que implica a valoração e a articulação interdisciplinar dos saberes práticos e acadêmicos, bem como a própria reformulação da universidade, em suas formas operacionais, para internalizar a complexidade ambiental (MORALES, 2009, p. 198).

Entende-se que internalizar na universidade a complexidade ambiental configura-se principalmente considerar o ensino, a pesquisa e a extensão. Quanto a esta última, a extensão, pode ser efetivada, através de ações envolvendo a universidade e a comunidade que possam incluir saberes referentes à dimensão ambiental por exemplo de sua localidade. Quanto a pesquisa, esta pode ser efetivada por meio de monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado e fortalecimento por meio dos grupos de pesquisa. E a respeito da dimensão do ensino, há diversas pesquisas desenvolvidas que demonstram o avanço da inserção da temática ambiental neste nível, sendo contemplada por meio dos currículos tanto nos cursos de bacharelado quanto nos de licenciatura. A esta inserção da temática ambiental nos currículos dá-se o nome de Ambientalização Curricular, tema que será abordado na próxima seção.

Diante do exposto nesta seção, entende-se que a universidade é uma instituição estabelecida socialmente, sempre foi um território de disputa e controle do sistema de poder vigente de cada sociedade e, por isto, sofre influências tanto dos grupos políticos e econômicos quanto das condições sociais e econômicas de sua realidade social, bem como das ideologias vigentes de cada momento histórico em que está inserida. E, acima de tudo, esta instituição é um bem público fortemente ligado ao projeto de país. (ORSO, 2020; SANTOS, 2011).

Assim, cabe a essas instituições exercerem sua autonomia legítima e democrática em prol de promover conhecimentos que visam atender às necessidades da sociedade a que pertencem, levando em consideração suas complexidades sociais, econômicas, culturais e, que envolvem as questões ambientais, incorporando-as em seus currículos. Portanto, neste momento torna-se fundamental discorrer sobre o processo de Ambientalização Curricular no Ensino Superior, o que será exposto a seguir.

4 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR E AS CARACTERÍSTICAS DE UM CURRÍCULO AMBIENTALIZADO

Esta seção trata a respeito do Currículo e Ambientalização Curricular no Ensino Superior. Neste sentido, parte-se do entendimento das concepções de currículo com base nas teorias curriculares e em seguida à compreensão da Ambientalização Curricular no Ensino Superior e a característica de um currículo ambientalizado, elaboradas pela Rede ACES.

4.1 Concepções de Currículo

Etimologicamente, currículo é uma palavra original do latim *"Curriculum", "currere"*, que significa o ato de correr, um trajeto a ser percorrido, um percurso, circuito. (SACRISTÁN, 2000).

Dentre as diversas definições de currículo que surgiram no decorrer do processo educacional, a partir do século XIX, entende-se que existe um aspecto comum entre elas, qual seja, "[...] a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Conforme se deu o processo histórico das sociedades e da educação, as definições de currículo foram se diversificando e se constituindo as teorias de currículo, as quais se dividem em três, sendo elas a Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica (SILVA, 2010).

A noção geral de teoria caracteriza-se como "[...] uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede" (SILVA, 2010, p. 11), ou seja, pode-se compreender deste modo, que é por meio da teoria – uma teoria – que se pode compreender uma realidade.

Nos Estados Unidos, na década de 1920, o currículo começou a ser caracterizado como objeto de estudos da área educacional. Malanchen (2016, p. 50) aponta que o interesse pelos estudos curriculares nessa época "[...] teve ligação direta com a questão da industrialização, a imigração e o processo de ampliação da escolarização", o que levou a escola e o currículo a se tornarem instrumentos

fundamentais de controle social no sentido de atender às necessidades do crescimento da sociedade industrial da época.

Dewey, em 1902, definia currículo como um planejamento em que se levava em consideração o interesse da criança e do jovem. Em seu livro *"The Childandthe curriculum"*, enfatiza que "o valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de determinar o ambiente, o meio necessário à criança e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental". (DEWEY,1959, p. 61). Esse planejamento curricular, no entanto, priorizava o aspecto democrático e as vivências cotidianas e não a vida futura ocupacional adulta desta criança e jovem (SILVA, 2010).

Dewey caracterizava o currículo como um instrumento pelo qual a inteligência social seria desenvolvida por meio dos interesses e experiências direta do educando. Neste sentido, os saberes desenvolvidos não teriam o foco direcionado especificamente para a preparação e formação profissional adulta do educando, mas para a vida democrática e social deste (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Silva (2010), em 1918, Bobbitt em seu livro intitulado *"The curriculum"*, currículo é definido como um campo especializado, sendo este um instrumento de organização e especificação precisa de objetivos e procedimentos. É Bobbitt que traz a visão de que a escola deveria funcionar de acordo com os princípios da administração, daí a pretensão de que o sistema educacional pudesse mensurar especificadamente os resultados como em uma indústria.

Essa compreensão de Bobbitt decorre da concepção de administração taylorista[17] de Frederick Winslow Taylor, deste modo a palavra-chave desse sistema curricular era "eficiência". Conforme afirma Silva (2010, p. 23), "O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica", devendo funcionar de acordo com os princípios da administração.

Ralph Tyler em seu principal livro *"Basic Principles of Curriculum and Instruction"*, sugere um modelo sobre o qual a construção curricular deveria ser elaborada. Este modelo torna-se um padrão para a formulação de currículo tanto nos Estados Unidos, como no Brasil, por mais de vinte anos. (LOPES; MACEDO, 2011).

---

[17] Princípios da administração científica de Taylor. Taylorismo é um sistema de organização industrial criado pelo engenheiro mecânico e economista norte-americano Frederick Winslow Taylor, no final do século XIX. A principal característica deste sistema é a organização e divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade (RAGO; MOREIRA, 1984, p. 105).

Este modelo consistia em quatro questões norteadoras para a construção de um currículo, sendo elas:

> [...] Que objetivos educacionais deve a escola procurar alcançar? Como selecionar experiências de aprendizagem que possam ser úteis na consecução desses objetivos? Como podem ser organizadas as experiências de aprendizagem para um ensino eficaz? Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1976, p. 2).

Observa-se que, neste modelo, há três elementos tradicionais estruturantes da divisão da atividade educacional: o currículo, o ensino e a instrução, e a avaliação. Nesse sentido, assim como nas concepções de Dewey e Bobbitt, o objetivo central do currículo estava posto na racionalidade técnica e na precisão da eficiência (SILVA, 2010).

Dewey, Bobbitt e Tyler, são considerados teóricos tradicionais que compõem a "Teoria Tradicional de Currículo". Essas concepções influenciaram grandemente a concepção curricular do Brasil, principalmente após o golpe militar de 1964 (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Silva (2010), a "Teoria Crítica de Currículo" posiciona-se totalmente inversa da tradicional, pois tem como ponto central o objetivo de "[...] colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais" (SILVA, 2010, p. 30).

Assim, no movimento crítico sobre a educação tradicional reprodutivista e o papel do currículo, a partir de 1970 se intensificam, e as "preocupações que se direcionam mais fortemente para as questões que podemos chamar de curriculares" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29) propõem uma renovação da teorização de currículo, sendo caracterizada como teoria crítica de currículo.

Alguns teóricos contribuíram para esta renovação tais como Pierre Félix Bourdieu e Jean Claude Passeron[18], com a obra *"*A reprodução" (1975). Nesta obra, os autores abordam sobre a reprodução cultural onde a cultura dominante é a que

[18] Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através dessa reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir. (SILVA, 2010, p. 34).

prevalece e determina os ensinamentos e conteúdos escolares, que incluem o currículo. (SILVA, 2010).

No Brasil na década de 1970, essa teoria curricular crítica começa a se destacar tendo importantes teóricos como precursores, como o educador Paulo Freire, com suas formulações baseadas em temas geradores de conteúdos e sua crítica ao currículo existente da época, o qual denominou como um currículo baseado na educação bancária[19], conceito abordado por ele na obra "Pedagogia do Oprimido (1970)" e que sintetiza a sua crítica ao currículo da época. Cabe destacar, que Freire "não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo, entretanto, suas teses abordam em partes questões relacionadas ao currículo" (SILVA, 2010, p. 57).

Uma característica central dessa teoria crítica de currículo é a defesa da não neutralidade, pois segundo seus pensadores, toda teoria se baseia em uma relação de poder tendo como função o controle social, pois toda teoria tem uma intencionalidade. Considera-se essa teoria de corrente marxista, embasada especificamente no materialismo histórico dialético[20]. (DUARTE, 2018; LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2010).

É importante ressaltar alguns conceitos chave que se destacam na composição de um currículo constituído sob a perspectiva dessa teoria, quais sejam ideologia, representação cultural e social, poder, capitalismo, classe social, luta de classes, emancipação, resistência entre outras. (SILVA, 2010).

A "Teoria Pós-Crítica" de Currículo se caracteriza, segundo Lopes, Macedo (2011) e Silva (2010), como uma ressignificação da Teoria Crítica pois, além do aspecto emancipatório e de transformação social, essa tendência teórica traz como destaque as preposições de identidade, diversidade e cultura, tendo como

---

[19] Para Freire (1998, p. 38) na concepção bancária de educação, a define como sendo "[...] o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição".

20 Segundo Loureiro *et al.* (2009, p. 85) "[...] método, compreendido como instrumento filosófico, social e científico de análise, tem na dialética de Marx seu instrumento lógico de interpretação [...] da realidade educacional. [...] método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis. O caráter material do método diz respeito à organização da sociedade para a produção e a reprodução da vida e o caráter histórico busca compreender como se organizou a sociedade através da história, isto é, procura desvendar, para interpretação da realidade, as formas históricas das relações sociais estabelecidas pela humanidade.

característica o Multiculturalismo[21]. Peter Mclaren é um autor referência do Multiculturalismo com a obra “Multiculturalismo crítico” de 1997.

Outros autores considerados teóricos desta teoria pós-crítica são, Antônio Flavio Moreira com sua principal obra “Currículos e programas no Brasil” de 1990, Tomaz Tadeu da Silva com a obra “Documentos de Identidades: uma introdução às teorias do currículo” de 2010, autor já mencionado diversas vezes nessa pesquisa por nos permitir compreender melhor as teorias de currículo aqui discutidas. Além também das autoras Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo com a obra “Teorias de Currículo” de 2011.

Sobre esse entendimento, Silva (2010, p. 146) enfatiza que:

> As teorias pós-críticas também estenderam nossa compreensão dos processos de dominação. Como procurei demonstrar em alguns dos tópicos deste livro, a análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornece um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que **as teorias críticas**, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido **tradicional** [...] (grifo nosso).

Dessa forma, o autor aponta a contribuição dos pós-críticos quanto a compreensão dos sujeitos da sociedade a respeito da realidade política que estão inseridos em que, para além da consciência de luta de classes e de sentido revolucionário, compreende que poder e conhecimento não se opõem, mas são interdependentes.

Silva (2010) destaca também alguns conceitos chave que caracterizam a composição de um currículo constituído sob a perspectiva dessa tendência teórica, tais como, identidade, alteridade, diferença, subjetividade, a relação de saber e poder, representação cultural, sexualidade, raça, gênero e o já mencionado Multiculturalismo.

Partindo da compreensão das teorias de currículo brevemente abordadas e cunhadas nas divergências existentes entre as mesmas, cabe neste momento

[21] No entendimento de Silva (2010, p. 85) “O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados [...]’ e por outro, o ‘[...] multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca para a cultura nacional dominante”.

discorrer sobre algumas definições de currículo baseadas nas concepções de pesquisadores que abordam o assunto.

De acordo com entendimento de Sacristán (2000), ao discorrer sobre currículo o mesmo o configura como sendo uma organização de conteúdos a serem aprendidos que condicionam a prática didática das instituições e dos docentes, bem como a construção de procedimentos didáticos e administrativos baseados no desenvolvimento cultural, histórico e social daqueles que estão inseridos no âmbito escolar/institucional. Portanto, a este entendimento é possível observar aspectos de um currículo tradicional com características estruturais de organização e planejamento.

Silva (2010, p. 46) considera que em Apple o currículo é uma seleção de conhecimentos que refletem os interesses das classes dominantes, pois para ele o currículo não é neutro e está “relacionado às estruturas econômicas e sociais” nisto nota-se a característica de um currículo crítico.

Moreira e Silva (2002, p. 28) compreendem o currículo como sendo “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. É por meio deste terreno que o currículo pode construir possibilidades de saberes que resultarão no desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, nota-se que é também neste terreno que se instala as possibilidades de construir saberes embasados na identidade, na ideologia, na representação cultural, no gênero, na raça, na etnia, na sexualidade, no Multiculturalismo e no poder dominante da sociedade.

Deste modo, é possível observar aspectos de um currículo pós-crítico, no qual as categorias que embasam essa proposta são permeadas também por meio da relação de poder. E, assim, fica explícito uma categoria comum com a teoria crítica de currículo, qual seja, a relação de poder.

Na perspectiva de Silva (2010), o currículo se configura como um “documento de identidade”, isto é, por meio deste documento pode-se construir a identidade de uma sociedade com suas características diversas, suas subjetividades e representações culturais. Deste modo, pode-se entender nessa perspectiva, as características de um currículo pós-crítico, pois além de contemplar objetivos de representação social, contempla também as representações culturais, as representações históricas e ideológicas na escolha dos saberes a serem aprendidos pelos alunos.

Assim, é possível compreender que currículo se configura num instrumento de transmissão de conhecimentos diversos, tanto conhecimentos disciplinares conteudistas quanto conhecimentos sociais, ideológicos e políticos:

> O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de uma produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 7 - 8).

É importante o entendimento que currículo se constitui em um instrumento determinado historicamente, ou seja, é o tempo histórico que o constitui, são as determinações da realidade histórica remota e atual que o configuram.

A partir da abordagem realizada a respeito das teorias de currículo é possível compreender que o mesmo, além de ser um instrumento organizacional e estruturante que direciona e norteia a prática educativa, possui primordialmente a função de estabelecer o que ensinar e quais os conhecimentos a serem difundidos nas instituições de ensino, sempre permeado por uma intencionalidade, seja essa intenção da teoria que embasa o currículo oficial educacional e/ou da intencionalidade da missão e proposta teórica da própria instituição.

4.2 Ambientalização Curricular no Ensino Superior

Para se compreender a Ambientalização Curricular, convém compreender o significado do termo “Ambientalizar”. Assim, Ambientalizar, constitui implantar a dimensão socioambiental, em que a mesma não se faz presente ou está tratada de maneira imprópria. Configura-se em um processo que deve resultar em uma concepção ampla do que seja currículo, sendo articulada com as diversas áreas do conhecimento e os saberes ambientais/ecologia de saberes. (FIGUEIREDO *et al*, 2017).

Neste sentido, a respeito de currículo, a abordagem descrita na seção anterior, proporciona um aporte teórico e epistemológico que favorece o entendimento da concepção ampla de currículo que os autores acima se referem. Corroborando esse

entendimento, a autora Kitzmann (2007, p. 554), enfatiza que o currículo não deve ser constituído “[...] em ações isoladas e pontuais, sejam teóricas ou práticas, mas num compromisso institucional, o que, demandará mudanças [...]”, sendo trabalhados em todos os níveis que abrangem o ensino superior, isto é, ensino, pesquisa, extensão e gestão. A isto, faz-se o grande desafio das instituições de ensino superior.

Ordoñez (1993) aponta ser extremamente relevante que as instituições de ensino superior se esforcem em reorganizar seus currículos, no sentido de incorporar a temática ambiental por meio da interdisciplinaridade, o que para ele possibilita maior êxito no conhecimento dos saberes ambientais.

Historicamente, principalmente através da criação das Redes Universitárias de educadores e pesquisadores ambientais, a partir da década de 1990, pode-se considerar o início do processo de Ambientalização na universidade. Assim, em 1994 foi criado o Programa ALFA (América Latina - Formación Académica), o qual, teve como objetivo reforçar a cooperação entre as instituições de ensino superior da União Europeia e da América Latina no sentido de promover o desenvolvimento da Ambientalização nessas instituições (CIURANA, 2002).

A partir da década de 2000 esse processo ganhou maior impulso com a criação da Rede ACES – Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior em 2002, a qual teve como finalidade apresentar um projeto comum ao Programa ALFA, da União Europeia, sob o título: “Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior: proposta de intervenções e análises do processo” projeto este, firmado em conjunto com onze universidades, sendo cinco europeias (Technical University Harburg-Hamburg – TUTECH – (Alemanha); Universitat de Girona – UdG – (Espanha); Universitat Autònoma de Barcelona – UAB – (Espanha); Universidade de Aveiro – UA – (Portugal) e a Universitá degli studi del Sannio – UNISANNIO – (Itália)) e seis latino-americanas (Universidad Nacional de Cuyo – UNCu - (Argentina); Universidad Nacional de San Luís – UNSL – (Argentina); Universidad de Pinar del Río -UPR – (Cuba); Universidade Estadual Paulista de Río Claro - UNESP-Rio Claro – (Brasil); Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – (Brasil); Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – (Brasil)). (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.* 2003).

Uma das principais ações da Rede ACES foi a realização do “1º Seminário Internacional sobre Sustentabilidade no Ensino Superior”, realizado na Universidade Técnica de Hamburg-Hamburg (Alemanha). Neste encontro foi definido e estabelecido a dinâmica da Rede fixando o propósito da mesma em desenvolver metodologias de

análise para avaliar o grau de Ambientalização curricular dos programas de educação superior na América Latina e Europeia, baseando-se no trabalho interdisciplinar que vinha sendo realizados pelos pesquisadores das universidades participantes (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003; ROGRIGUES, 2013).

A respeito da definição do conceito de “Ambientalização Curricular” segundo Junyent, Geli e Arbat (2003), a Rede ACES não estabeleceu e considerou apenas uma definição, pois, de acordo com a diversidade e especificidades das universidades participantes e levando em consideração que a definição do conceito de currículo, não era comum à todas as universidades participantes, optou-se por considerar algumas definições para este conceito, sendo descritas as mesmas, correspondentes a oito instituições conforme explícito no Quadro 3:

Quadro 3 – Definições do conceito de “Ambientalização Curricular” da Rede ACES

Definição	Instituição de Ensino Superior
Processo complexo de integração harmônica e transversal dos conteúdos dentro dos programas educacionais, entendido como aulas, matérias, disciplinas, carreiras e outros estudos nos diferentes níveis de ensino.	Universidad de Pinar del Río – UPR, Cuba
Processo de contextualização de todas as disciplinas, ou seja, o processo de criação “conexões locais e globais; conexões passadas, presentes e futuras, e conexões sociais, culturais, econômicas e políticas e conexões naturais e ecológicas” entre disciplina e realidade.	Universitat de Girona – UdG, Espanha
Estudo de conceitos de diferentes áreas do conhecimento - Naturais, Humanas e Exatas - centrais para a compreensão das realidades socioambientais e para subsidiar/orientar ações cognitivas com um projeto de sustentabilidade da vida na sua diversidade. Promoção do diálogo com outras formas de conhecimento (religioso/científico, cultural/tradicional) que irá compor sua visão de mundo. Vivência de situações que propiciem refletir sobre as dimensões afetivas/estéticas/éticas das relações interpessoais e com a natureza.	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Brasil
Processo de mudança curricular, considerado isso como uma hipótese de trabalho, (pesquisa) pretendendo redefinir a preparação dos graduandos para que, após a formação, sejam capazes de atuar e promover novas formas de intervenção em estudos de linha de base e na resolução de problemas ambientais derivados das relações estabelecidas entre os comunidade com a natureza.	Universidad Nacional de San Luís – UNSL, Argentina
A incorporação de conteúdo ambiental, entendido como conceitos, procedimentos, atitudes e valores, ao plano de estudos da carreira e a cada um dos projetos e currículos que fazem parte do percurso formativo.	Universidad Nacional de Cuyo – UNCu, Argentina
Processo produzido em condições que permitam intensidades de expressão de diferentes aspectos culturais, num interessante jogo de poder a partir do qual podemos compreender por que variadas configurações desse processo existem, persistem, modificam-se, rompem-se ao longo da história dos cursos universitários. As diferentes dimensões do ambiente, que perpassam sua significação nos campos sociais, científicos, políticos, ideológicos e cognitivos (em especial os vinculados às sensibilidades), vão sendo apropriadas e apropriando-se das organizações curriculares inovadoras ou clássicas, de modo a delas fazerem parte, compondo-as.	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil

Incorporação pelos cursos de graduação e de pós-graduação das Unidades Universitárias de diferentes dimensões que são hoje trazidas pelo movimento ambientalista e por outros agentes sociais e que estão diretamente relacionadas com a temática ambiental.	Universidade Estadual Paulista – Campus Rio Claro –UNESP, Brasil
Educação para a sustentabilidade, no que temos chamado "Greening" (ambientalização) de um centro universitário, teria que contemplar, em nossa opinião, os seguintes objetivos: favorecer ações curriculares que ajudem a mudar a visão de mundo e relacionamentos entre as pessoas, permitindo uma visão alternativa; fornecer os instrumentos que permitem a compreensão do funcionamento dos modelos socioeconômicos e seu impacto no meio ambiente; refletir sobre os critérios de seleção dos conteúdos, apostando em uma construção sistêmica do conhecimento dos fenômenos ambientais acima de uma visão segmentada; oferecer modelos de relacionamento que reforcem a compreensão e a experiência dos valores e atitudes exigidos pela nova construção; preocupar-se e opinar sobre a relação do Centro com o campus e com o meio Ambiente; introduzir as mudanças necessárias para o estabelecimento de um novo modelo consumo e uso dos recursos de um centro universitário; apostar em métodos de ensino / aprendizagem que ajudem a transformar os modelos de interpretação e desempenho dos indivíduos; a ecologização (ambientalização) dos aspectos curriculares não pode ser separada da ecologização (ambientalização) da estrutura operacional do centro.	Universitat Autònoma de Barcelona – UAB, Espanha

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base em Junyent, Geli e Arbat (2003, p. 14-17, tradução livre)

Como pode ser observado no Quadro 3, as definições cunhadas pelas universidades participantes da Rede ACES possuem, de modo geral, uma mesma concepção, qual seja, a intencionalidade da formação de caráter socioambiental nos profissionais resultantes da formação da instituição em todos os âmbitos da universidade, isto é, ensino, pesquisa, extensão e gestão. Importante salientar, como aponta Gomes (2020, p. 79), que as definições elaboradas e elencadas pelas universidades "[...] não são excludentes, sendo elas complementares umas das outras", como se observa na descrição das definições.

Junyent, Geli e Arbat (2003, p. 21) destacam uma definição do conceito de Ambientalização Curricular que considera o âmbito da diversidade cultural e a formação profissional:

> A ambientalização curricular é um processo de **produção cultural** contínua voltada para a **formação de profissionais** comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a **sociedade e a natureza**, com atenção aos valores da justiça, solidariedade e equidade, aplicando **princípios éticos** universalmente reconhecidos e **respeito às diversidades**. (Tradução livre, grifo nosso).

Além do âmbito da diversidade cultural e da formação ambiental, nesta definição é contemplada também a valorização da justiça, da solidariedade e da equidade, bem como os princípios éticos, todos permeados e direcionados pela

relação sociedade-natureza. E esta relação pode ser considerada eixo central do proposito da inserção da temática ambiental nos conhecimentos proporcionados pelas universidades, ou seja, Ambientalização Curricular do Ensino Superior.

Partindo desse processo de definição de Ambientalização Curricular, no segundo encontro realizado na Universidade Nacional de Cuyo – UNCu (Mendoza-Argentina), foram apresentadas e discutidas as dez características de um estudo ambientalizado conforme mostra a relação a seguir:

> 1 - Complexidade
> 2 – Ordem Disciplinar: flexibilidade e permeabilidade
> 3 – Contextualização
> 4 – Considerar o sujeito na construção do conhecimento
> 5 – Considerar os aspectos cognitivos e de ações das pessoas
> 6 – Coerência e reconstrução entre teoria e prática
> 7 – Orientação prospectiva de cenários alternativos
> 8 – Adequação metodológica
> 9 – Gerar espaços de reflexão e participação democrática
> 10 - Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza. (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 7, tradução livre).

Ressalta-se, conforme advertem os autores, a ordem em que se apresentam esta relação das características não significa nenhuma prioridade. Oliveira Júnior *et al* (2003) esclarecem ainda, que neste encontro, as instituições participantes foram convocadas a realizarem discussões e diagnósticos a respeito das dez características e suas definições e, partindo dessas discussões, foi solicitado que as mesmas sugerissem as alterações que julgassem necessárias resultando nas seguintes definições expostas no Quadro 4.

Quadro 4 – Definição das 10 Características de Ambientalização Curricular do modelo da Rede ACES

Características	Definição
Complexidade	***Integrando o paradigma da complexidade no currículo*** Um currículo ecológico deve incorporar complexidade como um paradigma interpretativo de realidade e pensamento. A existência de disciplinas (história, filosofia, etc.) que colocam o progresso de uma disciplina em um contexto temporal dá uma perspectiva epistemológica do caminho que o conhecimento foi gerado e contribui para uma interpretação da realidade como um sistema de sistemas que possui uma dinâmica própria. A análise das causas e efeitos dos problemas ambientais de uma forma sistêmica do ponto de vista nos permite identificar os níveis de interação com a realidade. O conhecimento gerado dentro da disciplina é considerado muito parcial e é complementado por conhecimentos de outras disciplinas e o surgimento de dúvidas como um gerador de conhecimento.
Ordem disciplinar:	***Apresentando flexibilidade e permeabilidade das disciplinas***

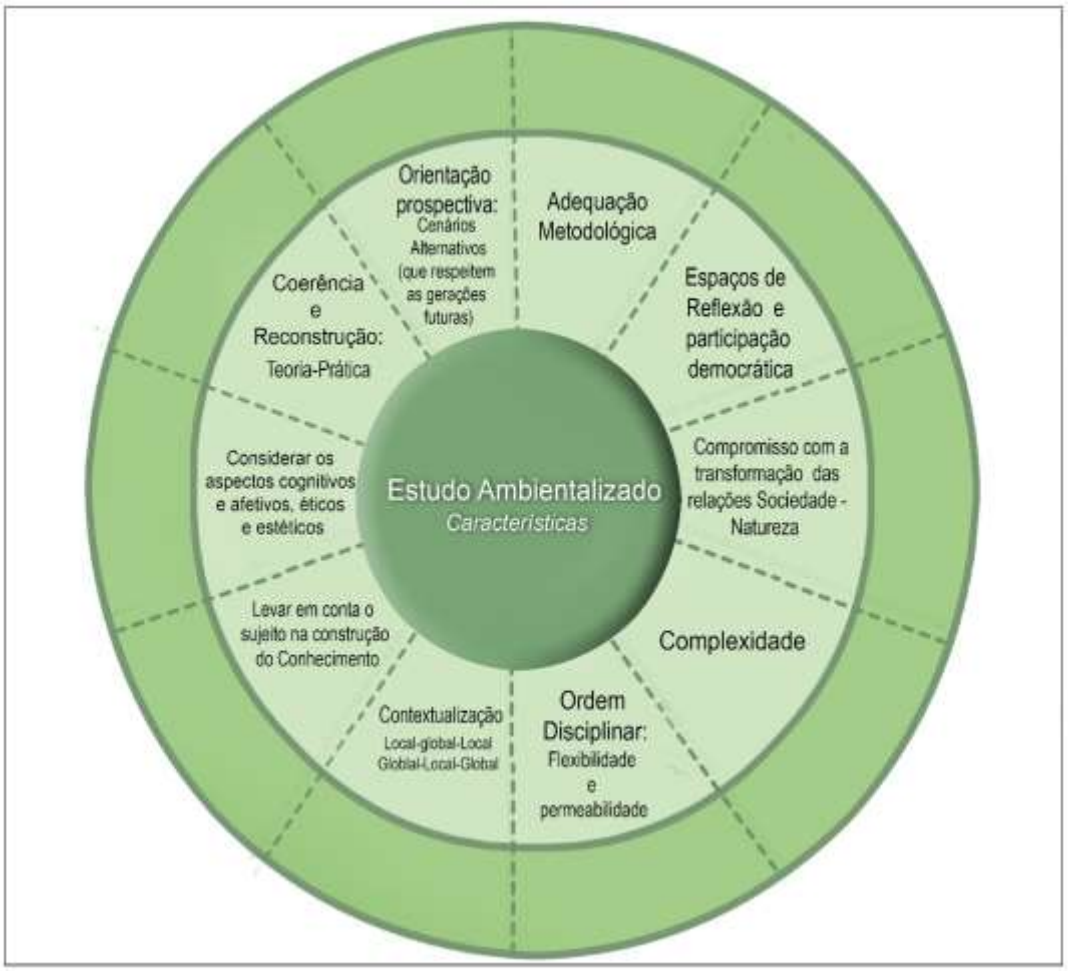
flexibilidade e permeabilidade	A complexidade da realidade e das questões ambientais exigem uma atuação multidisciplinar, abordagem em que várias áreas do conhecimento e vários profissionais devem ser envolvidos. Por este motivo, os estudos universitários precisam de espaço para colaboração entre disciplinas diferentes onde questões novas e emergentes são planejadas. Deve permitir uma abertura a novas disciplinas, bem como cruzadas, inter e processos multidisciplinares. Esta abordagem pode ser promovida quando o plano de estudos combina obrigatórios e assuntos opcionais.
Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	***Contextualizando o projeto curricular*** É necessário considerar a contextualização no espaço (local e global) e no tempo (historicamente, no passado, presente e com visão de futuro) de forma integrada e maneira holística. A situação das universidades em diferentes contextos facilita o processo de aprendizagem de estudantes sobre questões ambientais locais, sem esquecer as questões globais que afetam o planeta e a sustentabilidade. Deste ponto de vista, a relação universidade-privada empresas, bem como com organizações locais e institucionais, é muito importante com fim de colaborar para encontrar soluções para lidar eficazmente com os problemas.
Considerar o sujeito na construção do conhecimento	***Levando em consideração o sujeito na construção do conhecimento*** O processo de ensino-aprendizagem nos estudos universitários deve se concentrar nos alunos e processo de aprendizagem como um processo pessoal onde cada aluno deve construir o seu conhecimento, tendo em consideração a construção social do conhecimento. Deve-se considerar: as adaptações curriculares e individuais, as formas de definição dos conteúdos, as metodologias de ensino, as tipologias e critérios de avaliação, a participação dos alunos nos projetos, os diferentes itinerários, a participação dos alunos na avaliação do curso, do material, do programa de estudos (PE), fazendo a proporção professor / aluno adequada, a distribuição do horário, a atenção individual e a atenção do grupo aos alunos.
Considerar os aspectos cognitivos e de ação das pessoas	***Considerando os aspectos cognitivos, afetivos e de ação das pessoas*** O apoio pedagógico e psicológico dos alunos implica um conhecimento explícito de diferentes estilos de aprendizagem, diferentes maneiras de interpretar a realidade e diferentes ideologias. A diversidade no ambiente natural e social se reflete nas várias culturas, formas de obtenção de conhecimento e os diferentes modos de se expressar como, por exemplo, linguagem gráfica, matemática ou visual.
Coerência e reconstrução entre teoria e prática	***Tentar estabelecer coerência e interação entre teoria e prática*** Incorporar a ação prática como um elemento essencial. Esta ação deve ser coerente com as propostas teóricas e refletir sobre essas propostas, adaptando-as à realidade. Teoria e prática são elementos do mesmo processo e devem interagir com entre si.
Orientação prospectiva de cenários alternativos	***Trabalhar dentro de uma orientação prospectiva de cenários alternativos*** O estudo da evolução da sociedade e das relações comunitárias entre as pessoas, países e o meio ambiente no passado e no momento presente nos permite analisar criticamente o conhecimento. A partir desse conhecimento, uma perspectiva de futuro que considera a evolução das tecnologias e seus efeitos no desenvolvimento de diferentes profissões podem ser concluídas. Deve favorecer o pensamento crítico e a tomada de decisão responsável, tanto para o presente quanto para o futuro.
Adequação metodológica	***Adaptando novas metodologias de ensino e aprendizagem*** A metodologia de ensino que facilita a aprendizagem ambiental é baseada, essencialmente, na reflexão, participação e ação aplicada à resolução de problemas locais e globais. O trabalho de campo e a colaboração com empresas e outras organizações facilitam o processo de aprendizagem sob uma metodologia de ensino aplicada a situações reais. Deveria adaptar a metodologia de ensino ao que a educação para a sustentabilidade propõe. A diversidade de estratégias de ensino, bem como diferentes atividades, conceitos, motivações, etc. gera uma riqueza de interações nos processos de ensino / aprendizagem que contribui para promover a imaginação e a criatividade nas diferentes interpretações da realidade.

Gerar espaços de reflexão e participação democrática	***Criando espaço de reflexão e participação democrática*** O envolvimento ativo de alunos e professores nas decisões acadêmicas e na negociação dos processos de avaliação é uma fonte de aprendizagem e uma valioso experiência para ambos. Este espaço deve gerar ações de mudança em direção à sustentabilidade, envolvendo todos os grupos da comunidade universitária.
Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza.	***Reforçando o compromisso de transformar as relações entre a sociedade e a natureza*** A universidade deve se envolver com o meio ambiente através de linhas de pesquisa especializadas em questões ambientais e financiamento adequado para exposição do ensino ambiental e das propostas políticas que promovem melhores relações entre o ser humano e o meio ambiente. Esse compromisso significa uma mudança em direção à sustentabilidade, voltada para a equidade social, desenvolvimento econômico e equilíbrio ecológico.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base em Ciurana e Filho (2006, p. 86-89, tradução livre)

Além de elencarem as dez características e estabelecerem suas definições definiu-se um Diagrama Circular final como modelo para apresentar as dez características de um currículo ambientalizado, conforme figura 4:

Figura 4 - Diagrama Circular da Rede ACES para representar as características de um Estudo Ambientalizado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora adaptado de Oliveira Junior *et al.* (2003, p. 41)

Ainda de acordo com os autores, a respeito do diagrama circular[22], os mesmos destacam que: “Em meio a toda essa discussão também foi proposto que as linhas cheias que figuravam entre as dez características do Diagrama Circular fossem substituídas por linhas tracejadas, evidenciando uma interpenetração entre elas, o que recebeu apoio imediato” (OLIVEIRA JUNIOR, *et al.*, 2003, p. 41).

Os resultados da Rede ACES trouxeram importantes contribuições para o entendimento do conceito de Ambientalização Curricular, proporcionando, a partir destes marcos, o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática nas universidades e instituições de ensino superior em geral. Isso, tanto de nível nacional quanto internacional, o que contribuiu para que diversos entendimentos e concepções sobre a Ambientalização Curricular do Ensino Superior surgissem.

Quanto ao panorama da América-Latina, segundo Sáenz (2015), em 2007 foi realizado o “IV Seminário Internacional sobre Universidade e Meio Ambiente” em Bogotá – Colômbia, sendo criada a “Rede Aliança de Redes Ibero-Americanas para a Sustentabilidade e o Meio Ambiente” (Rede ARIUSA), com o objetivo de dar início à novas Redes Universitárias Ambientais (RUA), bem como de desenvolver projetos colaborativos de pesquisa.

Ainda de acordo com este autor, nesta ocasião participaram seis redes universitárias ambientais que reuniam noventa e seis instituições de ensino superior (IES) da América Latina. Assim, a primeira versão da Rede ARIUSA foi constituída tendo a participação de universidades da América Latina, Caribe e Espanha as quais têm sido responsáveis pela elaboração de indicadores que possibilitem analisar o nível da inserção de temas ambientais das universidades e em outras instituições de ensino superior. (SÁENZ, 2015).

Após dez anos da constituição da Rede ARIUSA, em 2017, no evento realizado na Colômbia intitulado “V Jornada Iberoamericana da ARIUSA”, participaram vinte e

---

[22] “No caso do diagrama que apresentamos, essas opções se refletem na estrutura circular e na opção de linhas descontínuas que separam cada um dos segmentos circulares. Ambas opções estão inter-relacionadas e propõem a necessidade de compreender o diagrama como um espaço de diálogo entre diferentes enfoques. A forma circular nos permite pensar sobre os diferentes elementos sem hierarquia prévia, e sim a partir uma relevância igualitária. As linhas descontínuas permitem a expressão visual da permeabilidade e facilitam a percepção de um rico conjunto que pode ser produzido a partir das especificidades de cada característica. O desenho do diagrama também responde a uma forma de entender o diagnóstico da ambientalização curricular e neste nível nos parece relevante considerá-lo ao mesmo tempo como um processo, um diálogo e dotá-lo da possibilidade de fazer uma concretização diferenciada”. (OLIVEIRA JÚNIOR *et al,* 2003, p. 43).

duas Redes de Universidades Ambientais, reunindo mais de trezentos e cinquenta universidades e outras instituições de ensino superior de diversos países como Colômbia, Guatemala, México, Cuba, Espanha, Argentina, Brasil, Costa Rica, Peru, República Dominicana, Venezuela, Chile, Equador, Portugal e Nicarágua. (ZAPATA, 2017).

Em meados de 2018, compuseram a Rede ARIUSA o total de 442 (quatrocentos e quarenta e duas) universidades e outras IES de 20 (vinte) países da região, sendo eles: Colômbia, Guatemala, México, Cuba, Espanha, Argentina, Brasil, Costa Rica, Peru, República Dominicana, Venezuela, Chile, Equador, Portugal, Panamá, Nicarágua, Honduras, Trinidad e Tobago, Bolívia e Jamaica (ARIUSA, 2020).

Dentre os países que compõem a Rede ARIUSA, o Brasil a integra tendo a participação de algumas redes universitárias, tais como a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASul), criada em 2002 por pesquisadores dos Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali - SC e de Educação Ambiental da FURG, e do Rio Grande – RS atuando nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (REASUL, 2020).

Outra rede universitária brasileira que integra a Rede ARIUSA é a Rede de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior (RASES), idealizada por pesquisadores de algumas Instituições de Educação Superior (IES) de Santa Catarina, que visam à consolidação de políticas de Ambientalização e sustentabilidade nas IES (UDESC, 2020).

Além dessas redes universitárias mencionadas que integram a ARIUSA, o Brasil possui outras que visam desenvolver pesquisas no âmbito do ensino superior, tal como a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), criada oficialmente em 2001, sendo constituída inicialmente pela parceria de três IES, sendo elas: a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade de São Paulo (USP). Atualmente esta rede é composta por dose IES com dezenove outras instituições com vistas de aproximação com seu perfil (RUPEA, 2020; SILVA, 2016).

De acordo com Guerra e Figueiredo (2014), a RUPEA, através de suas ações e pesquisas, tem evidenciado que os conhecimentos e assuntos ligados a temática ambiental podem ser tratados nos currículos universitários, tanto nas licenciaturas, quanto bacharelados, e são relacionadas ao ensino de práticas interdisciplinares.

Segundo o entendimento de Sáenz (2014), que desde a década de 1970 a Ambientalização era caracterizada apenas pela inserção da temática ambiental no ensino superior, sendo esta, definida pela incorporação da temática de meio ambiente neste nível de ensino. Porém, o autor aponta que a partir da década de 1990, o "conceito de meio ambiente foi adicionado ao de sustentabilidade e, consequentemente, agora falamos de 'incorporação da questão ambiental e da sustentabilidade socioambiental nas instituições de ensino superior'" (SÁENZ, 2014, p. 33, tradução livre). Ou seja, o termo sustentabilidade tem se tornado cada vez mais presente nos cursos e programas dessas instituições, sendo configurado, pode-se dizer, sua inserção como sinônimo de Ambientalização.

Este entendimento pode ser observado quando das propostas das conferências mundiais a respeito da inserção da temática ambiental no ensino superior, ocorridas a partir dos anos 1990, a exemplo, a já mencionada Conferência de *Talloires* (França), na qual, se debateu um plano de ação voltado à sustentabilidade nas universidades.

Contudo, há reflexões contrárias a esse entendimento, justamente por levar em consideração o caráter do conceito de sustentabilidade, o qual, possui um interesse ideológico[23] e estratégico do sistema capitalista, como será abordado em momento oportuno. Assim, nota-se que não há consenso quanto a aceitação deste conceito no âmbito das IES, e, portanto, da universidade, sendo contestada por pesquisadores que tem desenvolvido trabalhos que levam em consideração a concepção teórica deste conceito.

A exemplo disto González-Gaudiano *et al.* (2015, p. 73, tradução livre) assinalam que "Numerosos críticos questionaram a capacidade que a aplicação deste conceito possa levar a uma mudança ambiental ou social" e, consideram fundamental que haja uma problematização do mesmo nas IES tendo ciência de que este é um conceito complexo e merece ser debatido não somente pelo viés ambiental e de ações pontuais no interior da instituição, mas sim, considerando as especificidades institucionais e o contexto social e histórico em que esta instituição está inserida.

[23] Do interesse da ideologia burguesa. Compreendendo o conceito de ideologia conforme o definido por Chauí (2001, p. 1) como "um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração económica, a desigualdade social e a dominação política". Neste sentido, " a ideologia burguesa parte do princípio de que a vida concreta da sociedade é fruto das ideias que os homens, enquanto indivíduos, têm da realidade" (BOLDRINI, 2003, p. 111).

Essas reflexões podem ser visualizadas em algumas pesquisas relacionadas à Ambientalização, como assinalado por Camargo (2016), em trabalho desenvolvido a respeito da produção teórica dos conceitos de Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidades consideradas nas teses e dissertações de Educação Ambiental produzidas no Brasil entre os anos de 1993 a 2009.[24] Dentre os resultados da pesquisa o autor aponta que em alguns trabalhos esses conceitos são considerados como sinônimos, por outros são atribuídos à ideologia capitalista e, sendo em outros, caracterizados como conceitos importantes para "[...] o campo da Educação, no sentido de se substituir a 'Educação Ambiental' por uma 'Educação para o Desenvolvimento Sustentável', o que para outros trabalhos, no entanto, parece ser inconcebível" (CAMARGO, 2016, p. 10), o que possibilita a compreensão de que há controvérsias quanto a inserção da temática sustentabilidade nas IES.

Se tratando desse cenário, e partindo dessa linha de raciocínio vê-se como se deu a inserção da sustentabilidade no ensino superior, com destaque nas universidades.

O termo sustentabilidade foi sendo incorporado gradativamente nas pautas educacionais. Antes o termo utilizado era Desenvolvimento Sustentável (DS). Esses dois conceitos começaram a ser introduzidos no âmbito educacional a partir da década de 1960 do século passado, onde com o avanço das tecnologias e o anseio para o desenvolvimento das sociedades, diante alguns impactos ambientais, começaram a ser notados e explicitados pelas sociedades civis e movimentos ambientalistas. Isso, de certo modo, obrigou dirigentes intergovernamentais, tais como a Organização Mundial das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pensarem em propostas para mitigar tais demandas. (SANTOS; FREITAS, 2014).

A gênese do DS foi estabelecida no final dos anos de 1980, período em que se apontavam a crise do desenvolvimento econômico e a crise ambiental, tendo como ponto marcante a década de 1990.

---

[24] Este trabalho é aqui mencionado, considerando suas abordagens a respeito do conceito de Desenvolvimento Sustentável e, sobretudo, Sustentabilidade apontados nos trabalhos pesquisados pelo autor. Mesmo o trabalho se referindo a dimensão de Educação Ambiental, levou-se em consideração aqui, sua dimensão do nível de ensino superior dos trabalhos apontados na pesquisa, ou seja, o âmbito universitário.

Conforme estabelecido pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), o conceito de Desenvolvimento Sustentável se define por:

> [...] um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizem e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas (CMMAD, 1991, p. 49).

Lima (2009), ao interpretar o conceito de DS, o entende como uma estratégia político-diplomática. Nesse sentido, foi então estabelecido o DS como uma estratégia de associação entre o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade dos recursos naturais e de manutenção da vida no planeta e assim das sociedades. Isso, com o intuito de continuar o desenvolvimento econômico em grande escala e atender às reivindicações dos movimentos sociais e ambientalista, chamados socioambientais, que à época denunciavam os problemas do crescimento econômico e da degradação ambiental, apontando que esses problemas não eram dissociáveis um do outro, mas sim, sendo correlacionados em sentido de causa e efeito.

Quanto ao conceito de sustentabilidade Boff (2012, p. 32), o define como uma categoria que versa ao contrário da categoria desenvolvimento: “a sustentabilidade provém do âmbito da biologia e da ecologia, cuja lógica é circular e includente. Representa a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à cooperação e à coevolução [...]”. Isto significa uma inter-relação e interdependência de todos com todos, gerando a inclusão de todo sistema biológico, ecológico e os ecossistemas.

A visão de Boff (2012) aponta que não há a possibilidade da associação das categorias desenvolvimento e sustentabilidade, pois, as mesmas são contraditórias no sentido de que a primeira está direcionada para o individual e a segunda para o coletivo, a primeira visa a competição e a segunda à cooperação, a primeira busca a evolução e a segunda a coevolução. Assim, o desenvolvimento está centrado no antropocentrismo em que o homem se coloca acima da natureza (simbolizado aqui como Desenvolvimento) e a sustentabilidade, centra-se no oposto, isto é, em sua valorização, enquanto a sustentabilidade a vê como superior ao desenvolvimento, sendo este, estritamente dependente dela.

Contudo, o discurso da sustentabilidade deve ser observado do ponto de vista de uma análise crítica, considerando os discursos prós e contras. Em uma análise a este respeito, considera-se fundamental compreender que no atual modelo econômico

capitalista que se apresenta, considera-se fundamental a análise de Leff (2010, p. 79) a este respeito:

> Para construir a sustentabilidade é necessário desconstruir as estruturas teóricas institucionais, as racionalidades e ideologias que favorecem os atuais processos de produção, os poderes monopolistas e o sistema totalitário de mercado global, para abrir canais em direção a uma sociedade baseada na produtividade ecológica, na diversidade cultural, na democracia e na diferença.

Deste modo, é necessário compreender que o conceito da sustentabilidade representa para a educação um grande desafio, entendo ser ainda um processo que envolve os discursos neoliberais em que o termo Desenvolvimento Sustentável, passa a ser sinônimo de Educação para o Meio Ambiente e a Sustentabilidade (EMAS), Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e Educação para a Sustentabilidade (EpS) (BARBIERI; SILVA, 2011). Contudo, ainda se nota que estes termos representam a ideologia burguesa que "defende que a educação é o instrumento por excelência para a transformação do comportamento dos indivíduos, a fim de construir um novo paradigma de desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável" (BOLDRINI, 2003, p. 111), que vem configurando em "sustentabilidade".

Assim, observa-se no Quadro 5, como a incorporação da sustentabilidade foi se efetivando na universidade por meio dos eventos internacionais que tinham como objetivo esta inserção. Importante mencionar, que além das demais conferências que igualmente apontam esta inserção, destacadas anteriormente na seção 3, e no sentido de evitar repetições, destaca-se abaixo outras.

Quadro 5 – Eventos Internacionais que visavam a inserção do tema Sustentabilidade na Universidade

Evento	Documento	País	Objetivo
Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – UNESCO – 1985	Declaração Mundial sobre a Educação Superior Artigo 1º da Declaração	Paris - França	Inserção da temática da sustentabilidade e do Desenvolvimento Sustentável (DS) por meio da interdisciplinaridade.
Conferência de Halifax - 1991	Declaração de Halifax	Halifax - Canadá	Reafirmar o princípio da prática de DS, da compreensão da ética ambiental e o aprimoramento da capacidade das universidades de ensinar e aplicar práticas sustentáveis.
Copernicus - 1994.	Carta Universitária para o Desenvolvimento Sustentável	Genebra - Suíça	Tornar a sustentabilidade realidade no âmbito do ensino e pesquisa nas universidades europeias por meio dos princípios de sua carta.

Organização Internacional de Universidades pelo Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente (OIUDSMA) - 1995	Declaração de Compromisso	São José - Costa Rica	Destacar as especificidades de cada país em perceber os problemas ambientais enfatizando deste modo, os diferentes níveis socioeconômicos de desenvolvimento, fatores que influenciam o interesse por experiência de pesquisa, interpretação e divulgação, permitindo a tomada de decisão do ponto de vista político social e tecnológico.
Conferência de Haga - 2000	Declaração de Haga	Gotemburgo - Suécia.	Discutir e analisar instituições educacionais comprometidas com a educação do DS que colocaram em prática os princípios da Agenda 21.
Conferência de Haga - 2002	Declaração de Haga	Gotemburgo - Suécia.	Analisar os resultados obtidos com a execução das medidas discutidas na conferência anterior (2000).
Conferência EcoCampus – 2006	Sistema de gerenciamento e premiação	Reino Unido – Inglaterra	Contribuir para o desenvolvimento da ética sustentável em IES europeias através de premiações e certificações às instituições que incorporassem as práticas ambientais nos campi universitários com o intuito de auxiliar as IES a alcançar a sustentabilidade ambiental.
Conferência Sapporo – 2008	Declaração de Sustentabilidade do G8 University Summit Sapporo	Sapporo - Japão	Discutir a responsabilidade das universidades em contribuir para a o alcance da sustentabilidade e as ações específicas e meios operacionais para alcançar tal objetivo. (G8 UNIVERSITY SUMMIT, 2008).
Conferência de Turin – 2009	Declaração de Turin sobre Educação e Pesquisa para o desenvolvimento sustentável e responsável	Turin – Itália	Enfatizar o papel das universidades de promover o desenvolvimento sustentável e responsável em nível local e global, por meio novas abordagens dentro dos sistemas educacionais e de pesquisa. (G8 UNIVERSITY SUMMIT, 2009).
Conferência da OIU-IOHE - 2011	Declaração das Américas “Pela sustentabilidade da universidade”	Loja - Equador	Acordo entre as universidades das Américas em adotarem o papel de liderança para mobilizar outros agentes econômicos, políticos, científicos e sociais para agirem em conformidade e promoverem o desenvolvimento sustentável. (DECLARAÇÃO DAS AMÉRICAS, 2011).
Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - RIO+20 – 2012	Declaração do Ensino Superior para a Rio + 20.	Rio de Janeiro – Brasil	Encorajar as IES a ações relacionadas à temática de sustentabilidade desde o currículo dos cursos das universidades até o das escolas promovendo assim as habilidades do desenvolvimento da sustentabilidade.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base em Oliveira; Oliveira e Rohrich (2016) e nas respectivas Declarações Internacionais

Observa-se que o tema sustentabilidade sempre esteve presente no escopo das conferências, sendo pauta indispensável das declarações oficiais as quais tiveram relação com as Instituições de Ensino Superior e as Universidades cujo objetivo

essencial foi o de determinar e/ou influenciar as práticas ambientais desenvolvidas ou a serem desenvolvidas pelas mesmas visando uma formação de sustentabilidade para a sociedade.

Assim, para alcançar este objetivo, a comunidade internacional como demonstrado no Quadro 5, vem articulando medidas que priorizem a inserção desta temática nas universidades e IES associando-a à dimensão ambiental, o que têm contribuído para que esta adquira o caráter de Ambientalização. Isto pode ser visto nas reflexões sobre Ambientalização nas IES e nas universidades defendidas por alguns autores tais como Ruscheinsky (2014), Sáenz (2014), Guerra (2014; 2015) e Figueiredo (2017).

Contudo, visto o caráter ideológico atribuído a sustentabilidade, como destacado nesta abordagem, questiona-se se é possível considerar que a mesma pode ser de fato atribuída a uma dimensão ambiental favorável às discussões vinculadas a problemática ambiental nas IES e nas universidades? Questionamento este que merece ser debatido no âmbito de pesquisas futuras.

Em síntese, entende-se que a Ambientalização Curricular possui um sentido estratégico de ambientalizar o ensino e a sociedade. Dessa forma, a inserção da temática ambiental nos currículos das ciências, em especial como no caso desta pesquisa, nos cursos de graduação de licenciatura, contribui para o alcance do exercício efetivo da cidadania em busca de transformações que sinalizem para uma sociedade que se preocupe com sua realidade ambiental e sobretudo, busque conhecer as causas dos problemas ambientais vivenciados por ela.

Assim, partindo da abordagem realizada nesta seção sobre a Ambientalização Curricular no Ensino Superior, a próxima seção tem por finalidade apresentar a análise referente aos documentos: PDI da UNIR e os projetos dos cursos de licenciatura do *campus* de Porto Velho.

5 TEMÁTICA AMBIENTAL NO PDI E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIR *CAMPUS* DE PORTO VELHO

No sentido de atender as questões norteadoras sobre saber se o PDI da UNIR apresenta a temática ambiental e se os PPC dos cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho incorporam a temática ambiental? Esta seção visa apresentar os resultados referente às análises dos respectivos documentos.

5.1 Estudo do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e a temática ambiental

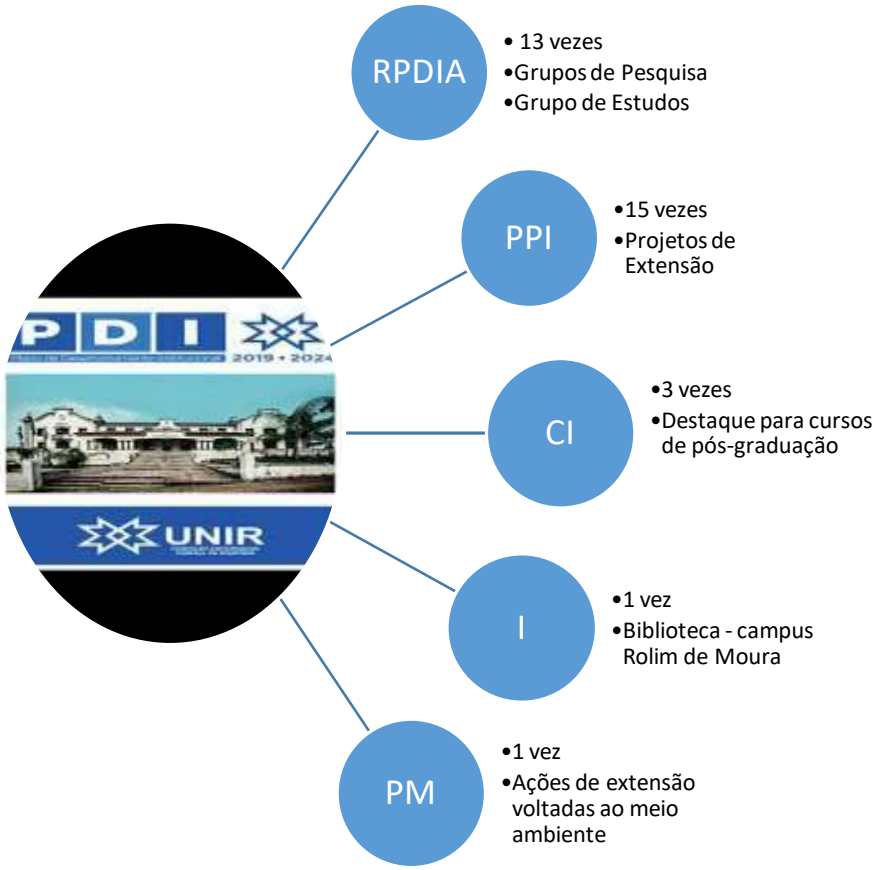
O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento onde estão contidas formalmente a intencionalidade, a visão, a missão, os valores e os princípios que regem as instituições de ensino superior. De acordo com as normativas legais brasileiras a exigência da elaboração desse documento, faz-se por meio das seguintes legislações: Lei nº 9.394/1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDBEN (BRASIL, 1996); Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004); Decreto nº 5.773/2006, que dispôs sobre a regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior (BRASIL, 2006) e da Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE – 2011-2020) (BRASIL, 2014).

O PDI analisado foi o mais recente, elaborado em 2019, com vigência até o ano de 2024. A fim de fornecer uma visão geral do documento, e facilitar a compreensão sobre os resultados encontrados, o mesmo foi organizado a partir dos seguintes itens, os quais inserem-se aqui abreviações para facilitar a compreensão dos mesmos, representados a seguir por letras do alfabeto: a) Apresentação, b) Metodologia, c) Perfil Institucional (PI), d) Resultados do PDI Anterior (RPDIA),e) Projeto Pedagógico Institucional (PPI), f) Cronograma de Implantação (CI), g) Perfil do corpo docente (PCD), h) Perfil do corpo técnico (PCT), i) Políticas de Atendimento aos Discentes (PAD), j) Infraestrutura (I), k) Avaliação e acompanhamento do Desenvolvimento Institucional (AADI), l) Gestão financeira e orçamentária (GFO), m) Plano para gestão de riscos (PGR), n) Plano de metas (PM) e o) Documentos de referência (DR) (UNIR, 2020).

Optou-se por analisar todos os itens priorizando destacar e comentar apenas os itens que contemplaram a temática ambiental, no sentido de responder o objetivo específico da pesquisa, qual seja, “Analisar em que contextos do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UNIR a temática ambiental se apresenta”.

Assim os resultados da análise proporcionaram compreender que dos 15 (quinze) itens que constituem o documento, quase metade desses comtemplam a temática ambiental, ou seja, 5 (cinco) itens, sendo eles: d) Resultados do PDI Anterior (RPDIA), e) Projeto Pedagógico Institucional (PPI), f) Cronograma de Implantação (CI), j) Infraestrutura (I), e, o n) Plano de Metas (PM). [25] Assim, cabe descrever brevemente suas particularidades, as quais podem ser verificadas de maneira ilustrativa na Figura 5:

Figura 5 – Representação dos dados encontrados no PDI (2019-2024) referente a temática ambiental



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PDI (2019)

[25]Tais comprovações podem ser visualizadas no apêndice E, pois, considerando o quantitativo de referências encontradas no documento preferiu-se sistematiza-las em apêndice.

O item a) Resultados do PDI Anterior (RPDIA) trata da apresentação dos resultados obtidos com o PDI 2014-2019, descrito no documento analisado, sendo dividido e apresentado em cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional; Planejamento Institucional; Políticas Acadêmicas; Políticas de Ensino e Infraestrutura. Neste item, o RPDIA, a temática ambiental foi contemplada 13 vezes, sendo referenciada no contexto de grupos de pesquisas e grupos de estudos que a instituição possui, o que permite a compreensão de que nesse período de 2014 a 2019, a instituição considerou a temática ambiental no desenvolvimento de seu trabalho educacional.

No Quadro 6 são sintetizadas as palavras-chave encontradas no item RPDI e a dimensão que as mesmas se referem no documento do PDI 2019. As palavras em negrito na referência do documento correspondem às palavras-chave elencadas para a análise do mesmo.

Quadro 6 – Palavras-chave da temática ambiental contempladas no item RPDIA no PDI – 2019 da UNIR na dimensão Grupos de Pesquisa

RPDI	
Palavras-chave	**Dimensão: Grupo de Pesquisa**
Sustentabilidade	Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e **Sustentabilidade** (CIEPES) - Antônio Carlos Maciel Educação (p. 66)
	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e **Sustentabilidade** (GPPPS) - Isaac Costa Araújo Filho Administração (p. 69)
	Grupo de Pesquisa – Estudos sobre **Sustentabilidade**, Agricultura Familiar e Políticas Públicas na Amazônia - José Januário de Oliveira Amaral Sociologia (69)
	Grupo de Pesquisa Cidades Amazônicas: **sustentabilidade** e inovação tecnológica - Carolina Moreira de Hollanda - Engenharia Civil (p.74)
	Grupo de Estudos e Pesquisas em Contabilidade e **Sustentabilidade** de Cacoal (GEPSCAL) - Maria Bernadete Junkes - Economia (p. 79)
Meio Ambiente	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e **Meio Ambiente** (GEDUMA) Maurício Silva de Souza - - Ciências Humanas – Educação (p. 81)
	Geoprocessamento e **Meio Ambiente** (GEOMA) Eduardo Cándido Franco Rosell - Ciências Agrárias; Recursos Florestais e Engenharia Florestal (p. 81)
Natureza	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre **Natureza**, Trabalho e Marxismo (GENTMARX) - Santiago Silva de Andrade – História (p. 78)
Educação Ambiental	Grupo de Estudos em **Educação Ambiental** e Contemporaneidade (GEEAC) Adriana Gustavo Cardoso - Educação (p. 74)
Socioambiental	Grupo de Pesquisa Geografia **socioambiental** Maria Lucia Cereda Gomide - Geografia (p.75)
Desenvolvimento Sustentável	Centro de Estudos Interdisciplinar em **Desenvolvimento Sustentável** da Amazônia (CEDSA) - Mariluce Paes de Souza - Planejamento Urbano e Regional (p. 78)

Fonte: Elaborado pela pesquisa com base no PDI – 2019

Nota-se, conforme demonstrado no Quadro 6, as diversas áreas de atuação desses grupos de estudos e de pesquisa que contemplam a temática ambiental sendo essas as áreas de Educação, Administração, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Economia, Geografia, Biologia, Ciências Agrárias, Recursos Florestais e Engenharia Florestal, dentre outras.

É relevante destacar também, que a leitura do documento permitiu compreender que além desses grupos de pesquisas e estudos encontrados e destacados por meio dessas palavras-chave, notou-se que a instituição possui outros grupos que igualmente envolvem a temática ambiental, como exemplo, o Grupo de Estudo em Agroecologia (NEA) liderado por Eliane Silva Leite na área de Educação, o Grupo de Estudos e Pesquisas Agroambiental (GepAgro) liderado por Theophilo Alves de Souza Filho tendo como área de predominância a de Planejamento Urbano e Regional e o Grupo de pesquisa - Centro de Toxicologia e Saúde Ambiental (CETSA) liderado por Ari Miguel Teixeira Ott - Saúde Coletiva na área da saúde (PDI, 2019).

Deste modo, se observa a inserção da temática ambiental em diversas áreas do conhecimento proporcionados pela instituição, o que pode ser compreendido conforme Zapata (2017) como Ambientalização da educação superior, contemplando assim não só o ensino, mas, também a extensão e a pesquisa.

A respeito do item e) Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o mesmo corresponde dentre outros fatores, à contextualização da inserção regional que a instituição se encontra, o que de antemão justifica qualificadamente os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais da instituição, bem como, a organização didático-pedagógica, as políticas de ensino, de pós-graduação, extensão, pesquisa e gestão, além também de justificar, a responsabilidade e a diversidade social e cultural assistidas neste documento (PDI, 2019).

Neste item, a temática ambiental é destacada 15 vezes, sendo proeminente no âmbito da responsabilidade social da instituição e de extensão e pesquisa, alguns exemplos desses dados podem ser visualizados no Quadro 7 no qual são sintetizadas as palavras-chave encontradas no item PPI e as dimensões que as mesmas se referem no documento analisado. As palavras em negrito na referência do documento correspondem as palavras-chave elencadas para a análise do mesmo.

Quadro 7 – Exemplos das dimensões que a temática ambiental é contemplada no item PPI do PDI – 2019

PPI		
Palavra-chave	**Dimensão**	**Referência no documento**
Sustentabilidade / Socioambiental	Responsabilidade Social	[...] os principais elementos determinantes da responsabilidade social da UNIR estão a promoção da educação, a inserção no mercado de trabalho, as políticas de ingresso, estímulo à permanência e de assistência estudantil, a inclusão social, o incentivo ao esporte e à cultura, o respeito à diversidade, a integração com a sociedade por meio da extensão, o compromisso com a cidadania e a **sustentabilidade socioambiental** (p. 124.
Sustentabilidade / Educação Ambiental	Administração	Plano de Logística Sustentável (PLS) da Universidade. Esse plano tem como objetivo apresentar as ações estratégicas de **sustentabilidade** e relacioná-las com o desenvolvimento de projetos sustentáveis por parte das respectivas unidades acadêmicas e administrativas, além de abordar a relação de investimento e benefícios dessas ações. Os eixos temáticos que o PLS abrange são: (1) Material de consumo; (2) Compras e Contratações Sustentáveis; (3) Energia Elétrica, Água, Esgoto e Telefonia; (4) Gerenciamento de Resíduos; (5) Qualidade de Vida no Trabalho; (6) Transportes; (7) **Educação Ambiental** (PDI, 2019, p. 129).
Meio Ambiente	Extensão Universitária	No âmbito da extensão universitária, cuja missão é incentivar a interação entre a UNIR e a sociedade, a PROCEA, por meio da DEC, contribui para a ampliação de ações que refletem o compromisso social da Instituição, sobretudo no que diz respeito às seguintes áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação**, Meio Ambiente**, Saúde, Tecnologia de Produção e Trabalho (p. 127).
Desenvolvimento sustentável	Ensino	O egresso, conhecedor da realidade amazônica, contribui com o **desenvolvimento sustentável** da sociedade onde está inserido (p. 107).
Socioambiental	Pesquisa	ACORDO da ECOLIGA/RO juntamente com outros 10 órgãos partícipes, federais e estaduais, que objetiva a mútua cooperação entre os órgãos partícipes por meio de suas unidades, comissões ou núcleos socioambientais visando ao compartilhamento, à implementação e à integração de programas e ações interinstitucionais de responsabilidade **socioambiental.** Em especial, visa realizar ações relacionadas ao fortalecimento da cultura sustentável no estado de Rondônia, bem como estabelecer meios de intercâmbio de conhecimentos, informações e pesquisas [...] (p. 131).

Fonte: Elaborado pela pesquisa com base no PDI – 2019

Quanto a dimensão responsabilidade social se destaca a responsabilidade socioambiental, visando o desenvolvimento de programas e ações socioambientais na comunidade na qual está inserida, o que permite considerar uma das características elaboradas pela Rede ACES, qual seja, “Compromisso para a

transformação da relação sociedade-natureza", que busca articular e desenvolver "a ação e o pensamento humano, na busca de modificar e, muitas vezes, melhorar as condições de nossa existência em sociedade, tendo na relação com a natureza pontos de tensionamento" (OLIVERA JÚNIOR *et al.,* 2003, p.55).

O item f) Cronograma de Implantação (CI) corresponde à descrição da situação atual da universidade no que diz respeito aos cursos de graduação, programas de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu.* É nesse sentido que a temática ambiental é apresentada 3 (três) vezes destacando-se nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) já existentes, como o caso, dos cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente no *campus* de Porto Velho que abrangem a temática, e os novos cursos que tiveram início ainda em 2019 como o curso de Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências da Natureza, no *campus* de Rolim de Moura (PDI, 2019).

Neste item também são descritas as propostas a serem implantadas durante a vigência desse novo PDI (2019-2024), como exemplo, a oferta de novos cursos de graduação efetivando o aumento dos cursos de graduação da instituição em 10%. Vale mencionar que a leitura do documento permitiu encontrar outros programas de pós-graduação além desses encontrados por meio das palavras-chave elencadas para a análise, sendo eles o de Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais e o Mestrado Acadêmico em Agroecossistemas Amazônicos ambos do *campus* de Rolim de Moura. E no *campus* de Porto Velho o Mestrado Acadêmico em Conservação e Uso de Recursos Naturais e o Doutorado Profissional em Biodiversidade e Biotecnologia - Rede BIONORTE (PDI, 2019).

Quanto ao item j) Infraestrutura (I) este visa apontar os desenvolvimentos a respeito da infraestrutura da instituição bem como justificar a atual situação da mesma quanto a não conclusão de suas reformas estruturais/físicas. Este item aparece 1 (uma) vez na análise realizada, sendo contextualizado como uma indicação da temática ambiental, quando este está relacionado à infraestrutura da Biblioteca Setorial Fernando Pessoa, do *campus* de Rolim de Moura, a qual está preparada a atender a comunidade acadêmica dos cursos voltados à temática ambiental, tais como os de graduação em Agronomia e os já citados, programas *Stricto Sensu* de Mestrado Acadêmico em Ciências Ambientais, Ensino de Ciências da Natureza e Agroecossistemas Amazônicos (UNIR, PDI, 2019).

E por fim, o item n) Plano de Metas (PM) consiste em descrever os novos planejamentos dos cinco eixos da estrutura institucional, os quais já foram apontados na descrição do (RPDIA). Porém, nesse item (PM), a temática ambiental se apresenta na relação sociedade-natureza e meio ambiente quando no documento é apontado, 1 (uma) vez, o Plano de Metas a se cumprir no sentido de "Promover o aumento das ações de extensão voltadas à inclusão, à diversidade étnico-racial e ao meio ambiente" (UNIR, PDI, 2019, p. 254).

Conforme o resultado apresentado, é possível considerar que o PDI (2019) da UNIR contempla a temática ambiental estando elas no contexto de ensino quando menciona por exemplo, o comprometimento da instituição quanto à promoção de conhecimentos a respeito das especificidades da região em que está inserida para que o egresso se torne "conhecedor da realidade amazônica, contribuindo com o desenvolvimento sustentável da sociedade onde está inserido (PDI, 2019, p, 107).

No contexto da pesquisa pode ser observado uma considerável quantidade de programas de pós-graduação que contemplam a temática ambiental como por exemplo o de "Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente" (p. 158) localizado no *campus* de Porto Velho e o programa de pós-graduação mais recente da instituição, localizado no *campus* de Rolim de Moura, o "Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências da Natureza" (PDI, 2019, p. 159).

E no contexto da extensão quando menciona-se a responsabilidade social que a mesma possui em desenvolver projetos de extensão que visem aumentar a "[...] inclusão, à diversidade étnico-racial e ao meio ambiente" (PDI, 2019, p. 254), no sentido de fortalecer a relação sociedade-natureza/meio ambiente.

Importante mencionar que de acordo com a análise foi possível compreender que a temática ambiental também está inserida no Plano de Metas a ser desenvolvido no quinquênio (2019-2024), cuja proposta envolve, continuar desenvolvendo ensino que contemple as temáticas ambientais, o que possibilita o entendimento de que esta pretende cumprir com as instruções e propostas a respeito da inserção desta temática na universidade.

Assim, segundo os resultados encontrados nesta análise, pode-se compreender que os temas natureza, meio ambiente e sustentabilidade foram os que se destacaram. Conforme apontam Freitas e Santos (2014, p. 288), o PDI das instituições de ensino superior públicas do país, sobretudo as federais, têm considerado a dimensão ambiental, sendo esta contemplada por meio de uma "[...]

diversidade de ações e temas trabalhados tanto a nível de grupos de estudo e de pesquisa, centros, programas e coordenações na área ambiental [...]" sendo expressiva a presença da temática ambiental nesse tipo de documento, o que pode ser observado neste PDI da UNIR analisado.

5.2 Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UNIR – *campus* de Porto Velho

Os resultados referentes a análise dos 19 (dezenove) PPC como já mencionado, se fez com recurso do *software NVivo Student,* o qual encontrou o total de 202 (duzentas e duas) referências no conjunto dos documentos (PPC). Em seguida, fez-se a leitura detalhada dessas referências no contexto dos documentos para identificar se os mesmos atendiam a intenção proposta.

De modo geral os documentos, PPC possuem uma mesma estrutura organizacional, constituídos basicamente de: Apresentação (explanação geral do curso); Contextualização histórico- social (apresentação do contexto histórico regional, local e socioeconômico no qual a instituição está inserida e, portanto, o curso, apresentando também dentro deste tópico a justificativa da criação do curso e sua oferta); Organização didático- pedagógica (constituído dos Objetivos do Curso; Concepção do Curso, Justificativa, Legislação que embasam o curso e a elaboração do projeto, Perfil do Egresso, Perfil do Curso, Estrutura Curricular, Perfil de Formação, Avaliação e Metodologias de Ensino); Estrutura Administrativa e Acadêmica do curso (dados referentes ao Chefe e) Vice- Chefe de Departamento, Composição do Núcleo Docente, Estruturante, Quadro dos docentes do curso, Corpo docente, Corpo discente, Técnicos administrativos); Infraestrutura (descrição da estrutura física e administrativa do curso); Considerações Finais; Referências; Apêndices e Anexos.

Após o processo de inclusão e exclusão, aproveitou-se 189 (cento e oitenta e nove) referências que indicavam a abordagem da temática ambiental nos documentos. Essas informações podem ser observadas no Quadro 8 na página seguinte.

Quadro 8 – Categorias elencadas para análise da temática ambiental nos PPC

Categorias	Quantidade de PPC's	Referências[26]
Educação Ambiental	15	74
Meio Ambiente	11	64
Sociedade e Natureza	3	5
Socioambiental	4	5
Sustentabilidade	7	12
Desenvolvimento sustentável	4	29
TOTAL:		**189**

Fonte: Coleta de dados

No Quadro 8 apresenta-se na primeira coluna as categorias elencadas para a análise e na coluna central a quantidade de PPC na qual as mesmas foram encontradas. Já na última coluna, apresenta-se o total de vezes que cada categoria foi referenciada no conjunto dos PPC. Os resultados mostram que a categoria "Educação Ambiental" aparece em 15 (quinze) PPC's (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Computação, Educação Física, Letras Espanhol, Física, Geografia, História, Letras Português, Letras Libras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro) e que foram encontradas 74 (setenta e quatro) referências envolvendo esta categoria.

A categoria "Meio Ambiente" aparece em 11 (onze) PPC's (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras Espanhol, Física, Geografia, História, Letras Libras, Música, Química e Teatro), sendo encontradas 64 (sessenta e quatro) referências envolvendo-a. Quanto a categoria "Sociedade e Natureza" esta aparece em 3 (três) PPC's (Geografia, História e Pedagogia) e foram encontradas 5 (cinco) referências envolvendo a mesma. A categoria "Socioambiental" aparece em 4 (quatro) PPC's (Geografia, Música, Química e Teatro) e foram encontradas 5 (cinco) referências envolvendo-a.

A respeito da categoria "Sustentabilidade" esta apareceu em 7 (sete) PPC's (Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Libras, Pedagogia, Química e Teatro) e foram encontradas 12 (doze) referências envolvendo a mesma. E por último, a categoria "Desenvolvimento Sustentável" apareceu em 4 (quatro) PPC's (Artes Visuais, Ciências Biológicas, Geografia e História) e foram encontradas 29 (vinte e nove) referências envolvendo esta categoria.

[26] Refere-se a quantidade de vezes que a categoria foi referenciada no PPC analisado.

Partindo desse processo foi possível considerar que os cursos de licenciatura do *campus* de Porto Velho que abordam a temática ambiental em seus PPC's são os cursos de: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras Espanhol, Física, Geografia, História, Letras Libras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro.

Importante destacar que, além desses cursos apresentados acima, dentre os 19 (dezenove) PPC analisados, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais também pode ser considerado como curso que aborda a temática ambiental pois, em seu PPC há menção da abordagem, principalmente, com disciplinas que contemplam a temática em seus objetivos e ementas. Mesmo que, a respeito especificamente das categorias elencadas para a análise, o PPC não as abordar explicitamente, pode-se observar através da leitura detalhada do documento a presença da temática ambiental, como exemplo nas referências bibliográficas de base e complementares das disciplinas.

Deste modo, quanto aos PPC dos cursos de Licenciatura da UNIR, *campus* de Porto Velho, pode-se considerar conforme a análise que, dentre os 19 (dezenove) cursos, 14 (quatorze) deles abordam a temática ambiental em seus PPC, descritos no Quadro 9, com o núcleo acadêmico a que pertencem:

Quadro 9 – Cursos de Licenciatura que abordam a temática ambiental nos Projetos Pedagógicos

CURSO DE LICENCIATURA	NÚCLEO ACADÊMICO
Artes Visuais	Núcleo de Ciências Humanas – NCH
Ciências Sociais	
História	
Letras/Espanhol	
Letras/Libras	
Música	
Pedagogia	
Teatro	
Ciências Biológicas	Núcleo de Ciências Exatas e da Terra – NCET
Física	
Geografia	
Matemática	
Química	
Educação Física	Núcleo de Saúde - NUSAU

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base nos PPC analisados

De acordo com o exposto, é possível compreender que na análise documental realizada, quanto aos PPC dos cursos de licenciatura, os cursos que abordam a

temática ambiental estão divididos em 3 (três) núcleos acadêmicos, sendo eles o Núcleo de Ciências Humanas (NCH) que comporta os cursos de Artes Visuais, Ciências Sociais, História, Letras/Espanhol, Letras/Libras, Música, Pedagogia e Teatro. O Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET) que comporta os cursos de Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática e Química. E o Núcleo de Saúde (NUSAU) que comporta o curso de Educação Física.

Os cursos de Licenciatura em Computação, Informática, Filosofia, Letras Inglês e Letras Português, mesmo fazendo referência em uma das categorias, os mesmos não foram considerados nesta análise como cursos que abordam a temática ambiental por exibirem esta característica apenas como aspecto normativo no documento, sem apresentar indícios desta abordagem nos demais itens estabelecidos, como o ementário do curso, bem como em outra parte constituinte do documento. Como exemplo, é possível identificar: a justificativa e a concepção do curso, seus objetivos (geral e específicos), a metodologia, as competências e habilidades, o perfil do egresso e o currículo, não contemplando assim, os critérios estabelecidos nesta pesquisa para que os mesmos pudessem ser considerados.

O curso de Artes Visuais é considerado como curso que aborda a temática ambiental por apresentar indícios da mesma quando da disciplina (optativa) “Educação Ambiental” com carga horária de 80 horas, única que aborda a temática ambiental, notou-se a problematização referente a questão ambiental principalmente quando dentre os objetivos da disciplina há o de “Apresentar e discutir de forma abrangente os **problemas de degradação do meio ambiente**” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES VISUAIS, 2015, p. 95, grifo nosso).

Em referências de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, além também em algumas bibliografias propostas para a disciplina que abordam a temática, como exemplo a de Anthony Anderson *et. al.* (1994) intitulada “O destino da floresta: reservas extrativistas e desenvolvimento sustentável na Amazônia”. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES VISUAIS, 2015).

No PPC do curso de Ciências Sociais a temática ambiental é referenciada na justificativa do curso no sentido de formar

> [...] profissionais habilitados com o arcabouço teórico-conceitual e metodológico capaz de fornecer dados/subsídios por meio de pesquisas teórica e empírica para a produção de **conhecimento científico sobre as potencialidades e dimensões do desenvolvimento social, sustentável e socioambientalmente equitativo**, no qual o Cientista Social tenha papel destacado na formulação da vida social amazônica (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 20, grifo nosso).

Além disso, a temática ambiental está contemplada nas referências bibliográficas básicas e complementares de algumas disciplinas ofertadas bem como no perfil do curso e do egresso. As disciplinas que contemplam a temática ambiental são 3 (três) sendo elas a obrigatória “Antropologia da Amazônia” e as optativas “Conflitos Socioambientais na Amazônia” e “Poder e Desenvolvimento na Amazônia”. Essas disciplinas serão melhor apresentadas e discutidas na seção seguinte (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

O curso de História contempla a temática ambiental em uma de suas disciplinas optativas “História e Meio Ambiente no Brasil” de 80 horas, a qual tem como objetivo:

> Construir instrumentos de análise para uma discussão crítica sobre a pertinência dos estudos históricos e a **temática ambiental viabilizando o debate acerca dos projetos de desenvolvimento e seus desdobramentos ambientais no Brasil** com fins de ampliar seus campos de pesquisa e capacitando criticamente nossos alunos para sua futura atuação enquanto professores (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2013, p. 81, grifo nosso).

A mesma possui entre suas bibliografias tanto básica quanto complementar obras que abordam as questões ambientais a exemplo a de Penteado (2000) intitulada “Meio ambiente e formação de professores” e a de Moraes (1994) “Meio ambiente e ciências humanas” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE HISTÓRIA, 2013).

No curso de Letras-Espanhol os indícios da presença da temática ambiental são representados no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil utilizadas para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL, 2017).

As disciplinas deste curso que apresentam indícios da temática ambiental são disciplinas obrigatórias que compõem o Núcleo de Estudos de Formação Específica (NEFE) sendo elas: “Laboratório de Língua Espanhola I” ministrada no 1º período e a “Laboratório de Língua Espanhola II” no 2º período ambas de 80 horas a carga horária. Quanto a esta última entre seus objetivos está o de conduzir o formando a “compreender frases e expressões de uso frequentes relacionadas às áreas de experiências que lhe são relevantes, tais como informações básicas sobre si mesmo e sua família, compras, lugares de interesses, ocupações, **Meio Ambiente** etc.” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL, 2017, p. 35, grifo nosso).

O curso de Letras Libras apresentou indícios da presença da temática ambiental sendo descrita no Núcleo de Estudos de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos em Libras (como disciplina nova) e referente a disciplinas ofertadas pelo curso. Relacionada também à referência normativa do curso. Sendo tratada como parte da descrição da ementa de uma disciplina obrigatória ofertada pelo curso a qual abrange a temática sendo “Fundamentos da Educação Ambiental e Direitos Humanos”, ministrada no 2º período com carga horária de 80 horas. A mesma possui dentre seus objetivos compreender os “Fundamentos teóricos da educação ambiental para **sustentabilidade. Tendências pedagógicas da educação ambiental para sociedade sustentável**” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS ELIBRAS, 2017.p. 62, grifo nosso).

No PPC do curso de Música pode-se observar os indícios da presença da temática ambiental quando tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil e, em disciplinas obrigatórias que abordam esta temática que fazem parte do Núcleo Específico do curso, tais como “Prática Instrumental I” ministrada no 5º período e “Processo de Ensino em Música II” no 6º período ambas com carga horária de 80. A exemplo um dos objetivos da disciplina “Prática Instrumental I” se faz em gerar incentivo no formando a compor pequenas canções para desenvolver pedagogicamente na educação de “[...] crianças, com textos imbuídos de intencionalidade educativa em torno de **temas ligados à convivência e sociabilização, ao meio-ambiente** (EA), a aspectos culturais regionais, entre outros” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA, 2019, p. 53, grifo nosso).

No PPC do curso de Pedagogia os indícios da presença da temática ambiental puderam ser percebidos no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, utilizadas para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento. No que concerne às disciplinas ofertadas pelo curso bem como referente ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – Eixo: Fundamentos e Práticas Pedagógicas (NADEFP), nas referências bibliográficas das disciplinas ofertadas pelo curso e referências do documento.

Notou-se também a temática sendo tratada em bibliografia básica da disciplina "Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia" bem como na ementa das disciplinas "Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental", "Fundamentos e Práticas do Ensino da Geografia" e "Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaços não Escolares" sendo todas obrigatórias (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2013). Vale esclarecer que este curso e essas disciplinas mencionadas serão apresentadas e analisadas na seção 6.

No PPC do curso de Teatro os indícios da presença da temática ambiental se mostraram na parte das normativas oficiais, justificada na normativa da política nacional de EA, na descrição da concepção do curso, enfatizando que a temática será contemplada no curso de maneira transversal bem como em disciplina optativa ofertada pelo curso, nas referências bibliográficas da mesma e da base legal do documento.

A disciplina optativa "Arte e Educação Ambiental" possui carga horária de 80 horas em que sua proposta se faz em contemplar "**as questões socioambientais** contemporâneas contextualizadas em práticas pedagógicas em artes" (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE TEATRO, 2015, p. 44, grifo nosso).

Quanto ao PPC do curso de Ciências Biológicas, os indícios foram encontrados na contextualização do curso quando relaciona a formação dos licenciados ao contexto amazônico sendo profissionais que "[...] devem ter sólida formação técnica e preocupação com o **desenvolvimento, a preservação, a conservação, o manejo sustentável dos recursos naturais**, mormente: o solo [...] e a **biodiversidade** [...]" (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 7, grifo nosso). Também foram encontrados indícios nas normativas e legislações como a de políticas educacionais de Educação Ambiental no

Brasil, nas ementas de algumas disciplinas (obrigatórias/eletivas) e referências bibliográficas das mesmas, bem como no perfil do egresso do curso. Este curso será melhor apresentado e discutido na próxima seção.

No PPC do curso de Física os indícios da presença da temática ambiental foram encontrados no contexto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, utilizadas para fundamentar a construção teórico do documento bem como em disciplina obrigatória “Física Ambiental” de carga horária 80 horas ministrada no 8º período cujo objetivo se faz em apresentar conteúdos relacionados ao meio ambiente e sua relação com a física. Os indícios também são percebidos na ementa da disciplina que apresenta temas a serem desenvolvidos como os que relacionam “**Energia e a questão ambiental.** Equilíbrio térmico da Terra e efeito estufa, camada de ozônio e radiação cósmica. **Poluição e impactos ambientais** (água-ar-solo). Legislação ambiental, planejamento e gestão ambiental” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE FÍSICA, 2017, p. 102, grifo nosso).

Quanto ao PPC do curso de Geografia os indícios da presença da temática ambiental foram encontrados na seção do documento direcionado à descrição das legislações e políticas educacionais que fundamentam o curso, dentre elas as de Educação Ambiental no Brasil, bem como na seção de referências bibliográficas básicas de algumas disciplinas (obrigatórias e eletivas) como Caldeiron (1993) “Recursos naturais e meio ambiente: uma visão do Brasil” e de Sarmiento (1984) “Los Ecosistemas y la Ecosfera”. Além de ser encontrado, também, no componente de Núcleo Integrador, na contextualização e justificativa do curso e nas ementas das disciplinas obrigatórias que abordam a temática ambiental, cujas características serão apresentadas e discutidas na próxima seção. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA, 2015).

No PPC do curso de Matemática as seções nas quais foram encontrados indícios da presença da temática ambiental além da destinada à descrição das legislações e políticas educacionais base do documento, como as de Educação Ambiental no Brasil, exemplo a Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), os indícios foram encontrados também quando no documento é mencionado que a temática é tratada transversalmente na matriz curricular. Citando uma disciplina obrigatória que faz a abordagem transversalmente com atividades de Educação Ambiental, o caso da

disciplina “Introdução a Probabilidade e Estatística” ministrada no 6º período com carga horária de 100 (cem) horas (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MATEMÁTICA, 2015).

No PPC do curso de Química (2019) os indícios da presença da temática ambiental foram encontrados nas descrições de ementas de disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas pelo curso bem como de referências bibliográficas complementar dessas disciplinas. Foram encontradas 8 (oito) disciplinas que apresentam indícios da presença da temática ambiental, sendo elas 6 (seis) obrigatórias: “Cultura, Sociedade e Conhecimento” ministrada no 1° período tendo carga horária de 40 horas, “Biologia Geral” ministrada também no 1° período com carga horária de 80 horas. A “Biofísica Geral” ministrada no 4º período com carga horária de 60 horas. No 5º período “Química Ambiental” com carga horária de 40 horas, “Química Inorgânica”, teórica 1“ com carga horária de 80 horas e “Química Inorgânica Experimental 1” de 40 horas de carga horária. Já as eletivas são ambas de carga horária de 40 horas sendo “Química dos Polímeros” e “Química dos Produtos Naturais”.

Além dessas seções do PPC do curso de Química mencionados, notou-se indícios da presença da temática também no perfil do egresso quando menciona que ao licenciado são “somados **conceitos de Química ambiental direcionada a preservação e uso sustentável**, e da química de produtos naturais nos quais são apresentados a concepção de bioética” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE QUÍMICA, 2019, p. 17, grifo nosso).

E finalmente o PPC do curso de Educação Física (2017) os indícios da presença da temática ambiental foram encontrados neste documento na seção de legislação base do documento como políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, nas ementas das 2 (duas) disciplinas optativas e bibliografia básica e complementar das mesmas, sendo elas: “Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física” e “Atividades Físicas e esportes de aventura”, as quais serão melhor apresentadas e discutidas na seção seguinte. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017).

De modo geral os PPC analisados apresentam algumas características semelhantes sendo uma delas a que diz respeito a normativa legal do documento no qual a legislação relacionada a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental

(DCNEA) (BRASIL, 2012), se apresentam em praticamente todos os documentos por se tratar, de normativas obrigatórias na educação do país.

Outra característica semelhante é a associação feita entre a temática ambiental na região amazônica na qual a instituição está inserida, relacionando por exemplo, os problemas locais tais como a questão da mineração e os aspectos econômicos, sociais, ambientais e políticos como no caso do curso de Geografia, e no caso do curso de Música, com o objetivo de relacionar as questões ambientais regionais as práticas pedagógicas dos formandos.

Observa-se neste aspecto, uma das características da Rede ACES, "Orientação prospectiva de cenários alternativos" que visa formar "[...] profissionais críticos, abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza, comprometidos com a construção de um 'novo mundo' e com as futuras gerações (OLIVEIRA JUNIOR *et al*., 2003, p. 51).

Partindo de tais dados e no sentido de priorizar os cursos que apresentam maior índice de abordagem da temática ambiental em seu PPC, foram estabelecidos três critérios para efetivar esta seleção conforme já mencionado na seção 2 desta dissertação. Assim, dentre os 14 (quatorze) cursos de licenciatura do *campus* de Porto Velho que abordam a temática ambiental de acordo com a análise de seus projetos, foram selecionados 5 (cinco), conforme Quadro 10:

Quadro 10 – Cursos de Licenciatura selecionados para realização da pesquisa

NÚCLEO	CURSO	DISCIPLINAS	
		Obrigatórias	**Optativas**
Núcleo de Ciências Humanas (NCH)	Pedagogia	4	0
	Ciências Sociais	1	2
Núcleo de Ciências Exatas e da Terra	Biologia	6	9
	Geografia	6	10
Núcleo de Saúde	Educação Física	0	2

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

A partir da aplicação dos critérios estabelecidos para a seleção dos cursos, os quais estão sistematizados no quadro acima, foi possível realizar a descrição e a caracterização de cada núcleo acadêmico e o curso pertencente a este, expondo sistematicamente a proposta pedagógica relacionada a temática ambiental, os temas característicos da Amazônia e, as características que constituem um currículo ambientalizado elaboradas pela Rede ACES encontradas nos mesmos, o que será apresentado a seguir.

6 AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIR *CAMPUS* PORTO VELHO

Na finalidade de atender aos objetivos da presente pesquisa, esta seção dedica-se em apresentar os temas ambientais e característicos da Amazônia encontradas nos PPC analisados, trazendo a interpretação dos mesmos tanto na análise documental, quanto nas entrevistas, destacando as características da Rede ACES encontradas nos cursos de licenciatura analisados.

Deste modo, para melhor compreensão da finalidade desta seção, convém retomar os três últimos objetivos específicos que possibilitaram alcançar a proposta que norteou esta pesquisa, quais sejam: b) Descrever as propostas dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do *campus* de Porto Velho que incorporam a temática ambiental; c) Identificar que temas ambientais e característicos da região amazônica são considerados nos currículos dos cursos analisados; e c) Apresentar as características de um estudo ambientalizado elaboradas pela Rede ACES identificadas nos currículos dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do *campus* de Porto Velho.

6.1 Núcleo de Ciências Humanas - NCH: Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Sociais

O Núcleo de Ciências Humanas (NCH) da UNIR, *campus* de Porto Velho, antes era chamado Núcleo de Educação (NED) e foi criado em 1998. Por meio da Resolução 083/CONSAD, de 21/09/2009, o mesmo recebeu o nome de Núcleo de Ciências Humanas (NCH). (UNIR, NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS, 2020).

O Núcleo agrupa os Departamentos Acadêmicos de Artes, Ciências da Educação, Ciências Sociais, Filosofia, História e Arqueologia, Línguas Estrangeiras e Línguas Vernáculas. Constituído de 14 (quatorze) cursos, sendo 11 (onze) cursos de Licenciatura, os quais são: Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras Libras, Letras-Português/Literatura, Música, Pedagogia, Teatro e 3 (três) de Bacharelado, sendo eles: Bacharelado em Arqueologia, Ciências Sociais e História, o mesmo é responsável pela coordenação e por administrar as funções desses cursos quanto ao ensino, pesquisa e extensão,

bem como no que se refere ao planejamento, execução e avaliação dos referidos cursos (UNIR, NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS, 2020).

O primeiro curso analisado pertencente ao NCH foi o de Ciências Sociais existente na Universidade desde o ano de 2005, e iniciado seu funcionamento em 2006. O primeiro Projeto Político Pedagógico - PPP foi aprovado em 2007, por meio da Resolução nº 184/CONSEA, estando este em vigor até 2018, com a aprovação do novo PPP pela Resolução nº 550/CONSEA (UNIR, CIÊNCIAS SOCIAIS, 2020).

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais contempla três áreas de atuação, sendo elas, Antropologia, Ciência Política e Sociologia fixadas pela Lei n. 6.888 de 1980, em que visa formar o Cientista Social para desenvolver o papel central no que se refere a compreensão dos fenômenos culturais, sociais e políticos. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

A estrutura funcional do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIR se constitui como modalidade presencial, o turno de funcionamento é matutino, número para ingresso totalizam 20 (vinte) vagas anuais, sempre abertas no primeiro semestre. A carga horária total do curso são de 3.240 (três mil duzentas e quarenta) horas, sendo distribuídas em 3 (três) núcleos de formação: Núcleo de Estudos de Formação Geral (Comum a Bacharelado e Licenciatura) com 1.840 (um mil oitocentos e quarenta) horas; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação da Área de Atuação Profissional com 1.200 (um mil e duzentas) horas e o Núcleo de Estudos Integradores: Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento por áreas de interesse dos estudantes com 200 (duzentas) horas. O tempo de integralização do curso é de, no mínimo, 8 (oito) semestres letivos 4 (quatro) anos e máximo 12 (doze) semestres 6 (seis) anos. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

Partindo do PPC analisado, foi possível elaborar o Quadro 11 disposto na página seguinte, que corresponde a sistematização dos objetivos do curso (geral e específico), “competências, habilidades” e “perfil do egresso”.

Quadro 11 – Sistematização do curso de Licenciatura em Ciências Sociais UNIR *campus* Porto Velho

OBJETIVOS:	
GERAL	**ESPECÍFICOS**
Proporcionar sólida formação teórico-metodológica no escopo que forma a identidade do Curso (Sociologia, Antropologia, Ciência Política), privilegiando a formação da consciência crítica da realidade social e a capacidade de pensar a sociedade brasileira em suas múltiplas problemáticas, de modo a possibilitar o exercício da docência, da pesquisa social e da produção científica e tecnológica, com autonomia intelectual e participação política nos destinos da sociedade.	a) Domínio epistemológico das Ciências Sociais; b) Propriedade metodológica na pesquisa em Ciências Sociais; c) Competência pedagógica para o ensino de Ciências Sociais; d) Consciência crítica acerca dos problemas sociais da sociedade brasileira; e) Compromisso democrático com a diversidade social, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
Dominar e discutir as teorias sociais clássicas e contemporâneas nas áreas da Antropologia, Ciência Política e Sociologia; Aprender e aplicar instrumentos metodológicos de investigação, debater metodologias, produzir conhecimentos sobre a realidade social investigada cientificamente e, principalmente, compreender, discutir e intervir na sociedade munido da teoria e do arcabouço metodológico das Ciências Sociais; Realizar atividades de pesquisa e extensão consideradas imprescindíveis para a formação do licenciado em Ciências Sociais; Elaborar pesquisas e estudos sempre pautados pela problematização da sociedade, aliando de modo indissociável a teoria, a pesquisa e a realidade social investigada.	
PERFIL DO EGRESSO	
O egresso deve ter o perfil de pesquisador social que atente para a realidade regional, nacional e mundial; deve primar pelo respeito às pessoas e à empatia com os mais desfavorecidos, compreender as causas dessa situação, analisar suas consequências e os impactos na sociedade. Do mesmo modo, o estudante deve adquirir um conhecimento consistente em Ciências Sociais e aliar a teoria e a prática, através de uma reflexão crítica e atenta aos fenômenos sociais locais, nacionais e mundiais. Estar habilitado a atuar nas dimensões de pesquisas de programas governamentais ou do terceiro setor, dirigir ou executar projetos sociais, bem como fornece assessoria e emitir laudos e pareceres, observando-se a titulação e as exigências legais, dentro das suas subáreas, além de, na prática da pesquisa, ser capaz de, entre outras funções, produzir conhecimento científico sobre as realidades sociais estudadas que venham a dar suporte na intervenção direta na sociedade em que atua, questionando modelos de desenvolvimento que desconsideram os interesses de populações tradicionais e que degradam o meio ambiente.	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPP do Curso de Ciências Sociais (2018, p. 12-16)

Observa-se uma característica comum em todos os elementos do quadro 11, qual seja, a predominância do caráter crítico na proposta geral do curso no sentido de se comprometer a produzir conhecimentos abarcando demandas sociais, políticas, culturais e ambientais. Nesse sentido, o mesmo aponta ser "[...] necessário pôr em pauta a discussão sobre os impactos ambientais dos modelos de desenvolvimento baseados nas especulações de crescimento econômico e na exploração dos recursos naturais não-renováveis" (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 15).

Analisa-se o contexto do desenvolvimento econômico e social baseado nas relações da sociedade-natureza defendida por Barreta (2018), a qual se fundamenta

no desenvolvimento de uma educação de mudança da realidade e de questionamentos críticos a respeito das questões socioambientais.

Pode-se considerar que de acordo com o perfil do egresso sobre o âmbito de desenvolver pesquisas que visem questionar “[...] modelos de desenvolvimento que desconsideram os interesses de populações tradicionais e que degradam o meio ambiente” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 18). que a característica da Rede ACES “Orientação prospectiva de cenários alternativos” pode ser considerada presente, pois de acordo com Ciurana e Leal Filho (2006, p. 87) esta característica corresponde a “Trabalhar dentro de uma orientação prospectiva de cenários alternativos visando proporcionar a reflexão a respeito da evolução das sociedades”. Nisto, nota-se o perfil do cientista social em que o curso visa formar profissionais por meio dos cenários ambientais considerando seu processo histórico referente aos modelos de desenvolvimento principalmente os que prejudicam as populações tradicionais da Amazônia como o meio ambiente desta região.

Segundo o PPC (2018), a formação do cientista social está pautada em seis princípios básicos, os quais são: 1) emancipação humana como princípio filosófico; 2) trabalho como princípio educativo; 3) politécnica como princípio pedagógico; 4) pesquisa como princípio metodológico; 5) interdisciplinaridade como princípio didático; 6) cultura democrática como princípio político. Esses princípios constituem-se a base da práxis educativa do curso, pois enquanto prática pedagógica, estes princípios devem ser concretizados articulando sistematicamente teoria e prática, em busca da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Nota-se assim, nesta formação, entre outras categorias, a de “emancipação” (SILVA, 2010, p. 17), uma característica da teoria crítica de currículo, a qual o autor a define como um “conceito” enfatizado nesta perspectiva de currículo.

A composição curricular do Curso[27] é dividida em cinco componentes, sendo eles: a) Componentes Curriculares Obrigatórios, Componentes Curriculares Complementares (Obrigatórios), Componentes Curriculares Complementares (Optativas na área de concentração), Tópicos Especiais, Componentes Curriculares

27 Cada componente curricular desses expressos no quadro possui sua composição curricular. Isto pode ser visualizado no PPP do curso (2018, p. 31-33). Disponível em: http://www.cienciassociais.unir.br/uploads/54545454/arquivos/2018_ppp_unir_ciencias_sociais_licenciatura_573686299.pdf.

Complementares (optativas livres). Esses cinco componentes curriculares proporcionam maior flexibilidade ao acadêmico na escolha da área de concentração que deseja ter sua formação mais qualificada, pois, exceto o de Componentes Curriculares Complementares (Obrigatórios), todos priorizam a relação com as áreas de concentração do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

As disciplinas que abordam a temática ambiental podem ser visualizadas no Quadro 12 o qual destaca o nome da disciplina, carga horária e o período que a mesma é ministrada.

Quadro 12 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UNIR, *campus* Porto Velho, que abordam a temática ambiental

DISCIPLINA	Carga Horária	CLASSIFICAÇÃO	PERÍDODO
Antropologia da Amazônia	80	Obrigatória	7º
Conflitos Socioambientais	80	Optativa	-
Poder e Desenvolvimento na Amazônia	80	Optativa	-

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPP de Licenciatura em Ciências Sociais (2018)

Das três disciplinas que contemplam a temática ambiental do curso uma é obrigatória, ofertada no 7º período, e duas são optativas. Dentre essas disciplinas, apenas a ementa de “Conflitos Socioambientais” não consta no PPP de licenciatura de 2018, estando no PPP de bacharelado de 2018[28], sendo necessário recorrer ao mesmo para adquirir os dados referentes ao currículo da mesma, pois na análise do PPP de Licenciatura, a disciplina consta na composição curricular do mesmo. Outra observação que merece destaque, refere-se às duas disciplinas optativas as quais não foram, até o momento da realização desta pesquisa, ministradas.

A disciplina obrigatória “Antropologia da Amazônia” ministrada no 7º período, faz parte do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação da Área de Atuação Profissional. A mesma tem como objetivo “Proporcionar uma visão antropológica da formação sociocultural da Amazônia. Aprofundar conhecimentos sobre os elementos constituintes das culturas amazônicas e contribuir para a análise da formação sociocultural da Amazônia” (UNIR, PROJETO POLÍTCO PEDAGÓGICO DO CURSO

28 Para acesso do PPP de bacharelado do curso de Ciências Sociais acessar: http://www.cienciassociais.unir.br/uploads/54545454/arquivos/2018_ppp_unir_ciencias_sociais_bacharelado_109237127.pdf.

DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 64). Tal objetivo contempla as três áreas de concentração do curso, focando-as na Amazônia.

A temática ambiental é contemplada na ementa da disciplina no conjunto de conhecimentos relacionados ao campo social, cultural e antropológico, no sentido de compreender a formação da sociedade amazônica, especificamente rondoniense, levando em consideração as suas especificidades ambientais. Observa-se também a abordagem econômica relacionada às questões ambientais quando em suas referências bibliográficas, tanto básicas, quanto complementares, há obras que abordam essa dimensão como a de Maciel (2012) “A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla” e de Teixeira (1999) “Visões da natureza: seringueiros e colonos em Rondônia”, associando-as com a dimensão socioambiental (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

De acordo com o coordenador, em entrevista, a respeito da inserção da temática ambiental no curso, ao recorrer ao próprio texto do PPC (2018), informa que tais abordagens são extremamente necessárias ao curso visto que, em pleno século XXI, faz-se fundamental trazer tais pautas para as discussões. Argumenta ainda ser importante o desenvolvimento de conhecimentos a respeito da eficiência econômica e tecnológica permeadas pela sustentabilidade:

> Entendemos que a noção de desenvolvimento, com sua eficiência econômica e tecnológica, somente é sustentável quando considera imprescindíveis a equidade econômico-social e a sustentabilidade ambiental das localidades em que tais projetos são implementados. Por esse caminho, o curso de Ciências Sociais promove a formação profissional para a sustentabilidade humana (C1).

A resposta do coordenador reflete a presença da sustentabilidade e da equidade social, razão pela qual a ideia de desenvolvimento precisa ser debatida no sentido de contrapor o discurso ambiental neoliberal nas “políticas do desenvolvimento sustentável” (LEFF, 2015, p. 22). Esta importância apontada pelo coordenador pode ser interpretada também no pensamento de Boff (2012) quando o mesmo discute sobre as categorias de “desenvolvimento” e “sustentabilidade” as quais são em seu entendimento dissociáveis, contudo, para que se possa efetivar uma formação profissional para a “sustentabilidade humana” como o coordenador aponta, acredita-se ser necessário se pensar a respeito da inserção da sustentabilidade na educação superior levando em consideração a ambiguidade deste conceito.

O coordenador ressalta que, mesmo sendo priorizada a temática ambiental na elaboração do PPP, tal prioridade tem permanecido em abordagens pontuais, e afirma:

> Predomina a lógica de criação de disciplinas específicas como Sociologia Ambiental e Conflitos Socioambientais na Amazônia, como se tratasse de uma temática separada e não comunicável com as questões urbanas, agrárias, econômicas e políticas (C1).

Diante disso, observa-se a compreensão do coordenador quanto a importância das abordagens ambientais no curso não serem pontuais, mas sim, transversais e interdisciplinares, visto que tais temas perpassam todas as esferas da vida em sociedade. Compreende-se que esta preocupação foi igualmente apontada por Barba (2011, p. 138) quando na análise do PPC de 2008 o mesmo observou que “a temática ambiental no curso de Ciências Sociais da UNIR evidencia através da escolha das disciplinas denominadas de ‘Eletivas’”, o que também pode ser considerado na análise realizada neste momento, pois como já mencionado, apenas uma disciplina obrigatória contempla a temática ambiental sendo as demais eletivas.

Seguindo esse raciocínio, vale destacar a resposta do coordenador sobre seu entendimento a respeito da relação que estabelece entre as questões ambientais e ensino superior:

> Se para qualquer cidadão as questões ambientais são cruciais para sua qualidade de vida no curto, médio e longo prazo, que dirá para membros da comunidade universitária (servidores e alunos). Em um processo de qualificação continua é preciso requalificar as formas de intervenção e convívio com o meio ambiente em todas as várias disciplinas, bem como na própria administração dos *câmpus* universitários, para que a teoria não seja segregada da prática. Disciplinas com conteúdo ambiental, práticas e eventos de natureza sustentável devem ter caráter transversal e serem incluídas no planejamento da Universidade como um todo, do PDI aos Planos de Ação Anual dos Departamentos (C 1).

Pode-se compreender neste excerto, o que Guerra *et al.* (2017) entendem por “Ambientalização”, que pode abranger o currículo, desenvolvido por meio das disciplinas, bem como abranger a pesquisa, a extensão e a gestão do campus, “Ela possibilita a ‘inserção da sustentabilidade socioambiental na gestão, na organização curricular, na formação de professores, nos materiais didáticos e no fomento da cidadania’” (GUERRA *et al.* 2017, p. 27). Portanto, a Ambientalização corresponde à inserção das questões ambientais nos diversos âmbitos do universo acadêmico, não

se configurando por ser apenas em disciplinas específicas sendo esta Ambientalização realizada através de variadas possibilidades didáticas e metodológicas.

Partindo deste contexto, é possível compreender que a característica da Rede ACES “Adequação Metodológica”, pode ser considerada pois, a mesma possui como definição segundo Ciurana e Leal Filho (2006, p. 87) uma “metodologia de ensino que facilita a aprendizagem ambiental[...]” e que tem como base a “[...]reflexão, participação e ação aplicada à resolução de problemas locais e globais”. E, somada à interpretação da característica da Rede ACES “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” de que esta se baseia na existência de “Coerência entre o discurso e as práticas desenvolvidas, seja no âmbito institucional, no das organizações estudantis e no da prática docente” (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2003, p. 50), compreende-se que esta característica também pode ser considerada no curso.

A disciplina optativa “Conflitos Socioambientais” possui carga horária de 80 (oitenta) horas, sendo estruturada como objetivo de:

> Analisar os impactos socioambientais no Brasil ocasionados pela implementação de grandes investimentos do capital. Entender o plano nacional de construção de hidrelétricas e seus efeitos sobre as comunidades ribeirinhas e indígenas. Discutir a atuação do agronegócio no campo (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 88).

É possível considerar, a partir deste objetivo, a característica da Rede ACES “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)” visto que a mesma visa incorporar “as problemáticas locais e globais no tratamento dos problemas referentes à relação sociedade-natureza” bem como “vincular a disciplina com o entorno imediato e global” (OLIVEIRA JÚNIOR*, et al.,* 2003, p. 47).

Esta relação é feita por compreender os espaços tanto nacionais, quanto locais importantes para contextualizar as questões de impactos ambientais gerados pela relação homem-natureza, por exemplo, pela construção de hidrelétricas, bem como do agronegócio, temas considerados na disciplina.

A ementa desta disciplina prioriza os conhecimentos a respeito de:

> [...] conflitos relacionados aos problemas do meio ambiente e do campo, em especial na Amazônia. A distinção entre pequena e grande produção. As políticas de Estado para o campo e o meio ambiente, tendo como foco os conflitos de interesses entre agronegócio, latifundiários, companhias hidrelétricas, indígenas, camponeses e

> seringueiros (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 89).

Os conhecimentos descritos na ementa estão relacionados à formação ambiental do professor e do cientista social licenciado, sendo o domínio de tais conhecimentos, bem como de outros que envolvem as questões socioambientais, primordiais para tal formação, visto que a crise ambiental se denomina um problema epistemológico que possibilita a discussão e a reflexão do conhecimento e dos saberes ambientais como assegura Leff (2006, p. 282):

> A questão ambiental aparece como uma problemática social e ecológica generalizada de alcance planetário, que mexe com todos os âmbitos da organização social, do aparato do Estado e todos os grupos e classes sociais. Isso induz um amplo e complexo processo de transformações epistêmicas no campo do conhecimento e do saber, das ideologias teóricas e práticas, dos paradigmas científicos e os programas de pesquisa.

Nesse contexto, as questões da temática ambiental emergem na organização e na representação da problemática social diante das relações que permeiam a realidade social evidenciada no campo do saber ambiental. Assim, de fato as preocupações com o meio ambiente devem estar relacionadas com o plano e as práticas curriculares que devem refletir os contextos sociais, econômicos, históricos e políticos voltados à educação superior em seus mais diversos aspectos (PAVESI, 2012).

A referida disciplina também contempla a temática ambiental em suas referências bibliográficas básica e complementares, apontando obras de teóricos que estudam a temática, tais como o já mencionado Leff (2009) intitulada “Ecologia, Capital e Cultura: a territorialização da racionalidade ambiental” e Hannigan (2009) – “Sociologia Ambiental” (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

A terceira disciplina que trata da temática ambiental é “Poder e Desenvolvimento na Amazônia” optativa de 80 (oitenta) horas e possui os seguintes objetivos:

> Discutir os processos de poder e desenvolvimento na região amazônica. Problematizar os conceitos de poder e desenvolvimento. **Compreender os dilemas que envolvem a região amazônica, no que se refere aos projetos de desenvolvimento. Elencar as problemáticas visualizar entre os projetos de desenvolvimento, o**

> **poder local e a cultura e os povos tradicionais da Amazônia.** Conhecer as propostas e estratégias de cooperação e integração dos países amazônicos. Problematizar os discursos de defesa da Amazônia no cenário internacional. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018, p. 79, grifo nosso).

A respeito dos objetivos priorizados na disciplina, pode-se compreender que estes têm como enfoque o desenvolvimento amazônico no viés econômico, como pode ser atestado por meio das referências bibliográficas tanto básica, como complementares. Este enfoque é fundamental para compreender o processo de criação desta região em seu contexto histórico.

A este respeito, Serra e Fernandez (2004, p. 108) mencionam que estes dilemas são históricos e, classificam pelo menos dois momentos: o da década de 1964 a 1990, a partir do golpe militar com as políticas de desenvolvimento e que geraram "impactos sociais e ambientais adversos nas áreas rurais e urbanas da Amazônia" e o segundo momento, a partir da década de 1990 que procura mostrar a realidade da região amazônica partindo das políticas neoliberais que fazem parte deste histórico.

Serra e Fernandez (2004, p. 109) afirmam que mesmo com as "[...] discussões sobre sustentabilidade na agenda política, com diversos planos que mostram preocupações com esses assuntos, não se conseguiu acabar completamente com uma visão que ainda acredita que desenvolvimento e desmatamento são sinônimos".

Diante destas análises, verifica-se a relação desses conhecimentos com as questões socioambientais para problematizar os dilemas locais, sociais, culturais, e sobretudo ambientais considerando os povos amazônicos. Estas preocupações no ensino configuram atributos de um currículo ambientalizado que "proporciona a transformação de um saber disciplinar para o saber interdisciplinar, por meio da inserção das questões sociais e culturais na construção do conhecimento na relação homem, sociedade e natureza" (BARBA, 2011, p. 86).

Segundo a ementa, os conhecimentos são referentes à região Amazônica no constante contexto de conflito que envolvem as dimensões de disputa de poder e projetos de desenvolvimento. A mesma propõe expor uma análise sobre a Amazônia brasileira, partindo do regime militar até os dias atuais, bem como situa a região amazônica no cenário regional e internacional. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 2018).

Diante desses conhecimentos contidos na ementa da disciplina pode-se considerar a características elaborada pela Rede ACES, “Complexidade”, “como uma busca para entender melhor o mundo” (OLIVEIRA JÚNIOR, *et al*., 2003, p. 53) partindo como apontam Ciurana e Leal Filho (2006) de um currículo que incorpore “[...] disciplinas (história, filosofia, etc.) que colocam o progresso de uma disciplina em um contexto temporal dá uma perspectiva epistemológica do caminho que o conhecimento foi gerado[...]” (CIURANA; LEAL FILHO, 2006, p. 86) contribuindo assim, para uma interpretação da realidade posta no presente momento. Isto cabe neste contexto da história da região amazônica, em que, como mencionado anteriormente, sobre a constituição desta região, os enfrentamentos vivenciados no âmbito ambiental precisam ser contextualizados para uma melhor compreensão sobre as questões socioambientais dos futuros cientistas sociais que atuarão nesta sociedade.

Quanto aos temas ambientais, temas característicos da Amazônia e as características elaboradas pela Rede ACES que podem ser identificados no curso de Ciências Sociais, esses podem ser visualizados no Quadro 13:

Quadro 13 – Temas ambientais, temas característicos da Amazônia e características da Rede ACES identificados no PPP do curso de Ciências Sociais

Excertos retirados do PPC de Ciências Sociais			
Temas Ambientais	Temas característicos da Amazônia	Características da Rede ACES identificadas	Definição da característica da Rede ACES
Degradação do meio ambiente relacionado ao desenvolvimento econômico da região; [...] sustentabilidade ambiental das localidades[...] (p. 146).	[...] conhecimentos sobre os elementos constituintes das culturas amazônicas; [...] formação sociocultural da Amazônia; [...] populações tradicionais na Amazônia (p. 64).	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global);	Grau de incorporação de problemas locais; Presença significativa de áreas de outros campos de conhecimento (Incorpora a dimensão ambiental, social e econômica); Grau de incorporação de problemas globais (JUNYENT, GELI, ARBAT, 2003, p. 10).
		Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade	“[...] adequar os conteúdos educativos ao contexto sociocultural (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 47).
		Orientação prospectiva de cenários	Potencializar com caráter prospectivo as análises das consequências ambientais geradas pelas ações humanas. (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 51).

[...] impactos socioambientais no Brasil ocasionados pela implementação de grandes investimentos do capital; [...] conflitos relacionados aos problemas do meio ambiente e do campo, tendo como foco os conflitos de interesses entre agronegócio, latifundiários, companhias hidrelétricas, indígenas, camponeses e seringueiros; Efeito das construções das hidrelétricas às comunidades ribeirinhas (p. 88).	[...]construção de hidrelétricas e seus efeitos sobre as comunidades ribeirinhas e indígenas amazônicas; Conflitos relacionados aos problemas do meio ambiente e do campo, em especial na Amazônia (p. 89).	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global);	Contemplar a análise dos conflitos ambientais nos contextos espaço-temporais Apropriados [...] Os acontecimentos devem ser analisados levando-se em conta o contexto socioambiental local em que se desenvolvem, quer dizer as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como aquelas relacionadas a seu contexto eco físico, sem deixar de considerar os efeitos diretos e indiretos que implicam na sua inter-relação com o contexto global em que se encontram inseridos (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 47-48).
[...] produção de conhecimento científico sobre as potencialidades e dimensões do desenvolvimento social, sustentável e sócio-ambientalmente equitativo, no qual o Cientista Social tenha papel destacado na formulação da vida social amazônica (p. 20).	[...] processos de poder e desenvolvimento na região amazônica; problematizar os discursos de defesa da Amazônia no cenário internacional (p. 80).	Complexidade	Promover uma visão complexa da realidade, e evitar as simplificações por omissão de fatores e variáveis dos processos sociais e/ou naturais. Integração dos princípios do paradigma da complexidade na forma de interpretar o mundo, considerando entre outros aspectos a organização sistêmica, caótica e incerta das relações da esfera natural e social, assim como as características das interações entre ambas esferas (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 47).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observa-se que os temas estão voltados para as questões de degradação do meio ambiente, sustentabilidade ambiental, impactos socioambientais advindos de implementações políticas de investimentos do capital, problemas ambientais e sociais que são gerados por exemplo, pelas construções de hidrelétricas no rio Madeira, como a de Jirau e a de Santo Antônio e, expansão do agronegócio os quais atingem as comunidades tradicionais da região amazônica. Nota-se que os temas são interligados aos temas característicos da Amazônia permeados pela característica cultural desta região.

A região amazônica se mostra como um suporte da especialização produtiva que representa a desvalorização da força de trabalho, e o crescimento do agronegócio

como um processo ancorado em empreendimentos agropecuários, consolidação da expansão da indústria extrativista mineral como o garimpo de ouro mineral e energética no rio madeira (GARZON, SILVA, 2020), e que em prol do desenvolvimento econômico da região resulta na degradação do meio ambiente.

A respeito dos efeitos negativos às comunidades ribeirinhas provenientes das construções das hidrelétricas de Jirau e de Santo Antônio, Garzon e Silva (2020, p. 283-284) afirmam:

> A desestruturação social e ambiental promovida pelos chamados projetos "estruturantes", como o complexo hidrelétrico do Madeira (além de Santo Antônio e Jirau, conta com mais duas usinas projetadas: uma binacional e outra boliviana) prepara de fato novas estruturações e especialização espaciais e territoriais. A região, incorporada agora como província hidrelétrica, representa um marco superior de capitalização e despossessão não só pelo volume de recursos privatizados, mas pelo que franqueia em termos de **novas disponibilizações territoriais a partir da prévia anulação de subjetividades coletivas formadas e recriadas ao longo desse grande rio amazônico** (grifo nosso).

Observa-se que nesta perspectiva é importante caracterizar que estes problemas ambientais se referem aos discursos dos impactos ambientais presentes no contexto da realidade amazônica e que refletem um cenário de conflitos nos quais os poderes dominantes prevalecem sob os subjugados em que muitas vezes suas culturas são anuladas, como o caso dos ribeirinhos.

De acordo com a análise realizada, observa-se neste curso, apesar de o mesmo por natureza ser interdisciplinar, justamente por envolver as três grandes áreas do conhecimento (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), que pode-se considerar a presença da característica da Rede ACES "Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade" que compreende a "Abertura do currículo para interações entre curso, disciplinas e profissionais de diversas áreas do conhecimento incorporando temáticas e procedimentos diversificados relativos ao meio ambiente" (OLIVEIRA JÚNIOR, *et al.,* 2003, p. 47). Outra característica da Rede ACES que também pode ser considerada presente no curso é "Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)", pois o mesmo envolve as questões regionais e locais da Amazônia e as problematizam no âmbito das questões ambientais, como já apontado. Além das já mencionadas características da Rede ACES "Orientação prospectiva de cenários alternativos", "Coerência e reconstrução entre teoria e

prática", "Adequação metodológica", "Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade" e "Complexidade".

Destaca-se que dentre essas características apresentadas duas delas a saber, "Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)" e "Orientação prospectiva de cenários alternativos" igualmente foram observadas por Barba (2011, p. 137) quando o mesmo apontou que:

> As características de Ambientalização Curricular que estão presentes no PP do curso de Ciências Sociais são: contextualização local-global-local/global-local-global', a 'orientação prospectiva de cenários alternativos (que se respeitem as gerações futuras) ' no contexto da realidade socioambiental.

Contudo, é importante ressaltar que as questões ambientais precisam ser intensificadas de forma interdisciplinar, para que assim, a temática ambiental não seja trabalhada de maneira pontual com disciplinas específicas, mas, que a mesma possa ser incorporada em todo o currículo do curso.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio, porém mais complexo, vale mencionar o relato do coordenador, o qual aponta a necessidade da realização de ações como, "[...] Fórum para construção de plataformas comuns para tal inserção. Mapeamento das iniciativas de caráter ambiental e maior diálogo entre elas [...]" (C1), o que pode ser entendido como um processo sistêmico da incorporação da temática ambiental na universidade, que segundo Vieira (2015) reconhece como "Ambientalização Universitária", isto, proporcionará variadas opções para se pensar na efetivação da Ambientalização não só do currículo, mas sim, do *campus*.

O segundo curso analisado do Núcleo de Ciências Humanas foi o de Licenciatura em Pedagogia, o qual, dentre os demais cursos deste núcleo, possui o maior número de disciplinas obrigatórias que abordam a temática ambiental em seu currículo. O curso de Pedagogia é um dos cursos mais antigos da Universidade, pois nasceu junto com a criação da mesma em 1982, pela necessidade que havia à época, de formação de professores para atuarem no município, como já mencionado (PDI, 2019).

De acordo com o PPC em vigor, o qual foi aprovado pela Resolução nº 312 do Conselho Acadêmico – CONSEA, de 02 de julho de 2013, desde o ano de 2002, o curso de Pedagogia é constituído de "Habilitação em Docência da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Áreas Pedagógicas e Competência para a

Gestão Educacional" (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 19).

Atualmente, o curso possui uma estrutura funcional constituída de 45 (quarenta e cinco) vagas autorizadas anualmente, turno de funcionamento matutino, tendo 20 (vinte) aulas semanais, sendo 4 (quatro) aulas diárias de 60 min a hora/aula, com intervalo de 10 (dez) min e carga horária total do curso de 3.480 (três mil e quatrocentos e oitenta) horas, carga horária de Atividades Formativas (aula) 2.900 (dois mil e novecentos) horas e de Estágio Supervisionado 300 (trezentas) horas. As Atividades Complementares são constituídas do total de 200 (duzentas) horas, tendo 80 (oitenta) horas de Disciplinas Optativas[29]. A respeito do tempo de integralização do curso, este está constituído de, no mínimo 4 (quatro) anos - 8 (oito) semestres - e o máximo 6 (seis) anos – 12 (doze) semestres. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013).

Partindo do PPC analisado, foi possível elaborar o Quadro 14 que corresponde a sistematização dos objetivos do curso (geral e específico), competências, habilidades e perfil do egresso.

Quadro 14 – Sistematização do curso de Licenciatura em Pedagogia UNIR *campus* Porto Velho

OBJETIVOS	
GERAL	**ESPECÍFICOS**
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.	- Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas do conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos; - Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola e zelar pelo seu cumprimento; - Compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino; - Resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos; - Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente e; - Incentivar e difundir experiências pedagógicas inovadoras por meio da pesquisa e da extensão.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	

29 Consta no PPC o conceito de Disciplinas Optativas, as quais não compõem a matriz curricular oficial do curso, mas, são obrigadas serem cursadas. "As disciplinas optativas serão ofertadas em horário contrário ao do horário regular do curso. O aluno poderá optar por cursar uma das disciplinas ofertadas no semestre. No entanto, poderá cursar, ao longo do curso, uma disciplina que não as ofertadas pelo Departamento, em qualquer curso oferecido pela UNIR, em áreas de seu interesse, que contribuam com sua formação. Relação das disciplinas a serem ofertadas pelo Departamento: Literatura Infanto-Juvenil; Produção de Texto; Matemática Básica; Língua Portuguesa; Gênero e Educação; Corpo e Movimento". (PPP, 2013, p. 31).

Partimos do pressuposto de que a construção de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes requeridas ao pedagogo ocorre no desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca do fortalecimento do compromisso com a ética na sua atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade a que chamamos de qualificação. Portanto, a noção de competências e de habilidades está aqui ressignificadas e sua concepção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno é deslocada para o sentido de qualificação como relação social.
PERFIL DO EGRESSO
O egresso deve ter o perfil que permita aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação, o ensino e a aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como à preparação de pesquisadores, planejadores, com habilidades para o desenvolvimento atividades correlacionadas à avaliação, gestão de sistemas educacionais e escolares, coordenadores pedagógicos ou de ensino, profissionais para atividades educacionais em espaços escolares e não-escolares, bem como atividades destinadas à educação do campo, Educação Indígena, Educadores de Jovens e Adultos e Educação Especial. Perfil de sujeito pesquisador de suas práticas educativas e das relações que estas estabelecem com contextos e sujeitos de interação.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPP de Pedagogia (2013, p. 8-33)

De modo geral, levando em consideração os objetivos do curso, as competências e habilidades que este se propõe a desenvolver no graduando e sobre o perfil que se espera desse egresso, pode-se observar que a concepção do curso se faz na proposta de formação dinâmica deste graduando, ou seja, na "[...] formação omnilateral dos indivíduos como propósito ético-político na perspectiva da emancipação humana" (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 33) considerando suas especificidades culturais, regionais e seu contexto social.

A formação do Pedagogo da UNIR está pautada na apropriação de diversas formas de trabalho dentro do seu campo de atuação, além do domínio quanto a considerar as realidades políticas e sociais do cenário em que está inserido. Nesse sentido, o curso prioriza um:

> [...] currículo dinâmico que tem como proposta as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão e que demonstrem concomitantemente, independência e integração, suscitando a necessidade de investigação constante e permanente a fim de que o ensino, entendido de forma ampla, seja repensado a partir de sua prática[...]. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p.13).

Observa-se a associação de ensino, pesquisa e extensão considerando que os currículos das IES devem priorizar a temática ambiental de modo significativo (KITZMANN, 2007).

As disciplinas que abordam a temática ambiental deste curso foram sistematizadas em um quadro destacando o nome da disciplina, carga horária e o período que a mesma é ministrada o que pode ser verificado no Quadro 15.

Quadro 15 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIR *campus* Porto Velho que abordam a temática ambiental

DISCIPLINA	Carga Horária	CLASSIFICAÇÃO	PERÍDODO
Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental	80	Obrigatória	6º
Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia	80	Obrigatória	7º
Fundamentos e Práticas do Ensino da Geografia	80	Obrigatória	7º
Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaço não escolares	80	Obrigatória	8º

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPP de Licenciatura em Pedagogia (2013)

Como pode ser observado no quadro 15 o curso de Pedagogia apresenta 4 (quatro) disciplinas que abordam a temática ambiental em seu currículo, as quais são ministradas a partir do 6º período, todas sendo obrigatórias e tendo carga horária de 80 horas, sendo uma disciplina ministrada no 6º período, duas no 7º e uma no oitavo período.

A disciplina “Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental”, aborda os conhecimentos a respeito do ensino de Ciências e da Educação Ambiental. Ministrada no 6º período, possui um quantitativo de 80 (oitenta) horas com o seguinte objetivo:

> [...] aquisição de competências necessárias para a vivência de práticas pedagógicas inovadoras que, estimuladas pela pesquisa e pela reflexão, **contribuam para a formação de cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la.** (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 95, grifo nosso).

Este objetivo permite a compreensão quanto à proposta da inserção da temática ambiental, a qual envolve também a transformação da “realidade ambiental” em que o sujeito está inserido, no sentido de contestar seu *status quo*. Ao interpretar a formação cidadã mencionada na citação supracitada referente ao objetivo do curso, como a ação humana no ambiente, é possível fazer uma reflexão associando este objetivo do curso à característica da Rede ACES “Compromisso para a transformação

da relação sociedade-natureza" que compreende a "construção/reconstrução de uma visão de mundo (concepções, valores, atitudes e práticas individuais e coletivas) que gere uma ação transformadora do meio social e natural" (OLIVEIRA JÚNIOR, *et al.,* 2003, p. 51).

Os conhecimentos, conceitos e procedimentos que devem ser abordados nesta disciplina estão descritos em sua ementa, os quais são:

> Histórico do ensino de Ciências; Reflexões, concepções e caracterização da área de ciência e a inter-relações com os demais componentes curriculares. **A relação das Ciências com a sociedade, com a formação da cidadania e o contexto amazônico.** Fundamentação teórica e metodológica do processo de ensino-aprendizagem das Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Implicações políticas e sociais da produção e aplicação dos conhecimentos científicos e tecnológicos. O ensino de ciências na educação inclusiva. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 95, grifo nosso).

Considerando que o Ensino de Ciências é um componente curricular disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, PCN, 1997) no qual "[...] deve relacionar fenômenos naturais e objetos da tecnologia, possibilitando a percepção de um mundo permanentemente reelaborado, estabelecendo-se relações entre o conhecido e o desconhecido, entre as partes e o todo; " (BRASIL, PCN, 1997, p. 33), além de definir os conteúdos a serem contemplados neste ensino, os quais são:

> [...] os conteúdos devem ser relevantes do ponto de vista social e ter revelado seus reflexos na cultura, para permitirem ao aluno compreender, em seu cotidiano, **as relações entre o homem e a natureza mediadas pela tecnologia, superando interpretações ingênuas sobre a realidade à sua volta (**BRASIL, PCN, 1997, p. 34, grifo nosso).

Neste caso, o conhecimento se caracteriza por investigar a relação homem-natureza às influências deste no meio ambiente mediada pela tecnologia. Este último, pode-se mencionar como exemplo os agrotóxicos nas plantações e que acarretam contaminação do solo, das águas como menciona a P1[30], quando faz a associação dos conhecimentos sobre Ensino de Ciências aos conhecimentos necessários para a vida:

---

30 Esta Professora ministra duas disciplinas no curso de licenciatura em Pedagogia – "Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental" e "Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaço não escolares". Sendo lotada no departamento de Pedagogia, desde o ano de 2009.

> Então a partir daí a gente começa a entender que a Educação Básica precisa discutir as questões ambientais, precisa discutir o que favorece a vida. E quando a gente fala em favorecimento da vida, a gente já começa a pensar no solo, começa a pensar a água [...] (P1).

Nesta análise tendo como aporte o PCN das Ciências Naturais (1997), pode-se considerar que a disciplina “Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental”, mesmo não demonstrando explicitamente terminologias da temática ambiental em sua ementa, observa-se indícios desta temática em sua proposta, principalmente quando enfatiza a relação deste ensino com a sociedade e o contexto amazônico. Cabe destacar que nas bibliografias utilizadas nesta disciplina, os PCN: Ciências Naturais (1997) estão presente e são classificados como bibliografia básica da mesma (PPC PEDAGOGIA, 2013, p. 95).

Outra justificativa que se faz na interpretação desta disciplina como uma das que apresenta indícios de inserção da temática ambiental, é pelo motivo da mesma contemplar a Educação Ambiental, mesmo sabendo que a Educação Ambiental é uma dimensão da educação e que está direcionada à prática pedagógica conforme entende Tozoni-Reis (2004). Contudo, a respeito da associação da Educação Ambiental no ensino superior, é possível compreender que:

> O processo de acolher questões ambientais sob a lógica do nexo entre sociedade e natureza e igualmente integradas em uma perspectiva interdisciplinar tem sido **denominado pela noção de ambientalização, por vezes, associado à educação ambiental** (RUSCHEINKY, 2014, p.101, grifo nosso).

Deste modo, partindo do entendimento do autor supracitado, é possível considerar que esta disciplina apresenta indícios da presença da temática ambiental, principalmente a respeito da associação com a Educação Ambiental.

De acordo com a professora da disciplina, desde 2013 a mesma se viu na obrigação de se preparar para ministrar tal disciplina para que pudesse associar os conhecimentos específicos do Ensino de Ciências aos de Educação Ambiental, no sentido de promover uma didática pautada na problematização dos conhecimentos científicos, culturais, sociais e ambientais. A professora ressalta que, após esse processo de busca de aquisição de conhecimentos a respeito desta associação, observou que houve um crescimento favorável no desenvolvimento da disciplina no decorrer dos anos, tanto que a turma de 2015 e 2016 foram melhor contempladas com tais conhecimentos. Relata também que desenvolve oficinas na quais trabalha as

duas dimensões da disciplina e que continua se aperfeiçoando quanto à temática ambiental: “Eu estou fazendo um curso de Agroecologia, com o ‘Movimento Sem Terra’ agora, esse semestre” (P1) no intuito de adquirir conhecimentos a respeito de tal temática.

A professora menciona que faz um *link* dos conhecimentos desenvolvidos nesta disciplina com a disciplina de Estágio que também é ministrada por ela, pois sendo “obrigatória, e é pré-requisito para os estágios. Então lá nos estágios de novo aparece, porque na medida em que as alunas se propõem a destacar um fenômeno para lidar com as crianças, a temática ambiental, está sempre próxima” (P1). Neste sentido, de acordo com essa menção de associação das disciplinas pode-se entender a interdisciplinaridade não só pela formulação dos conhecimentos que visa a associação do Ensino de Ciências e a Educação Ambiental, como também na prática da professora que a ministra, efetivando a relação desta com a disciplina de Estágio.

Para Leff (2015, p. 261) o desafio da interdisciplinaridade, principalmente no ensino superior necessita ser enfrentado no sentido de avançar para além da “importação e exportação de conhecimentos, mas de construir territórios do saber, fertilizados pelas luzes multifacetárias que o olhar ambiental lança sobre a reconstrução do mundo”.

A disciplina “Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia”, ministrada no 7º período, com carga horária de 80 (oitenta) horas, tem o objetivo de:

> Refletir sobre a dimensão cultural de toda atividade educativa; o olhar antropológico sobre a educação dos povos indígenas e das populações tradicionais; realidades diferentes e educação diferenciada; fracasso e resistência do sistema educacional ou da comunidade. Formas de socialização e aprendizagem. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 101).

Este objetivo reflete a preocupação que a disciplina possui em promover o conhecimento sobre as especificidades regionais, considerando a cultura e a diversidade da população amazônica. No que se refere especificamente a estes conhecimentos, Maciel (2012, p. 39) entende ser fundamental pois, “para os educadores que vivem no norte do país, há ainda, o desafio de entender sua própria realidade, visto que a Amazônia se tem reconfigurado social, cultural e

economicamente[...]" o que a torna uma população diferenciada das demais regiões do país necessitando ter uma educação específica para sua sociedade.

De acordo com a ementa desta disciplina, as principais demandas consistem em abordar o conhecimento da Amazônia na perspectiva "poética e imaginária" construída historicamente, abordar a "pluralidade cultural", conhecimentos a respeito das especificidades dos povos da floresta, os quais envolvem os conflitos e alianças que os mesmos foram submetidos no decorrer da história destes, além de conhecimentos a respeito dos fundamentos da "educação escolar indígena e ribeirinhas" e o "processo educativo desenvolvido nas reservas extrativistas". (UNIR, PPP, 2013, p. 101).

Conhecimentos estes, que se inserem no contexto ambiental considerados, dentre outros aspectos, a elaboração histórica, cultural e social que constituem saberes relevantes para compreender as questões socioambientais e fundamentais de serem problematizados em curso de formação de professores. Quanto a isto, Feza (2016) em seu trabalho que analisou igualmente o curso de Pedagogia da UNIR *campus* de Porto Velho compreende ser necessário incluir "[...] tanto no PPP, quanto na prática docente, os níveis que oferecem subsídios que facilitam o desdobramento da temática ambiental" (FEZA, 2016, p. 121).

Este entendimento pode ser compreendido também na resposta da P2 que ministra esta disciplina, quando a mesma afirma: "A temática ambiental deve sempre estar presente no currículo dos cursos de graduação e pós-graduação, de forma a despertar a consciência crítica sobre os processos de destruição da natureza e suas consequências para o planeta" (P.2), o que de certo modo corrobora o entendimento de Leff (2015) sobre a categoria "Saber Ambiental" que a define como o saber que excede as ciências ambientais, sendo assim, um conjunto especializado que envolve os saberes ambientais e/ou ecológicos aos saberes tradicionais, tais como, política, ética, economia, saúde, psicologia, antropologia etc., o que se aplica na disciplina aqui discutida.

Ainda nesta reflexão considerando o processo histórico, a pluralidade cultural e os conhecimentos próprios da região, quando questionado à P2 sobre as questões regionais relacionadas a temática ambiental que são trabalhadas por ela na disciplina, a mesma informa que: "[...] Todo o currículo da disciplina está voltado às questões regionais e estas envolvem os problemas ambientais como a invasão das terras indígenas, as queimadas, a construção de estradas etc." Nisto, pode-se considerar

que o trabalho desenvolvido pela professora a respeito dos conhecimentos descritos na ementa da disciplina, se pauta na teoria curricular crítica em que problematiza e questiona a realidade da sociedade, sobretudo as relações de classes (SILVA, 2010).

A respeito das bibliografias utilizadas na disciplina, observa-se que tanto nas básicas, como nas complementares, são utilizadas obras que abordam temáticas ambientais, tais como desmatamento da floresta amazônica, exemplo, a obra de Diegues (1999) “Desmatamento e Modos de Vida na Amazônia” e sobre sustentabilidade como a obra de Silva (2002) – “Nos banzeiros do rio: ação interdisciplinar em busca da sustentabilidade em comunidades ribeirinhas da Amazônia” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013).

De modo geral, partindo da proposta da ementa e do relato da professora que ministra a disciplina, nota-se que a temática ambiental tem sido considerada sendo relacionada ao contexto amazônico, neste sentido pode-se compreender que a característica da Rede ACES “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)” que segundo (OLIVEIRA JÚNIOR, *et al.,* 2003, p. 53) compreende a “[...] valorização do local [lugar], pensado espacialmente [entorno] ... em dimensões não só espaciais, mas também temporais e sociais [...]”, é contemplada, quando se considera na disciplina o saber regional, ou seja, o saber em que estão inseridos o sujeito e a instituição de ensino, a Amazônia.

A terceira disciplina do curso que contempla a temática ambiental é a disciplina “Fundamentos e Práticas do Ensino da Geografia”, ministrada no 7º período, com carga horária de 80 (oitenta) horas. Como objetivo a disciplina propõe:

> Trabalhar a relação entre as diferentes concepções que orientam o ensino-aprendizagem de Geografia e seus desdobramentos na **prática docente numa visão crítica reflexiva da realidade;** apresentar um conjunto de estratégias e instrumentos metodológicos que possibilitem discutir conceitos fundamentais da História. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 103, grifo nosso).

Partindo deste objetivo, entende-se que a prática do professor formador deve-se pautar na criticidade da realidade no que se refere não só os contextos geográficos, mas, também às dimensões históricas, corroborando as reflexões que Porto-Gonçalves (2001, p. 23) elabora, principalmente quando se trata da categoria Natureza, que para ele é um conceito construído historicamente por cada sociedade

“Toda sociedade, toda cultura cria, inventa uma determinada ideia do que seja natureza. [...] o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens”.

Na ementa da disciplina, dentre outros conceitos e noções a serem abordados, é mencionado que os conhecimentos a respeito do “[...] homem enquanto sujeito que constrói e reconstrói o espaço; conceitos de espaço, lugar e território. Estudo da relação homem-natureza priorizando a realidade amazônica [...]” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 103) devem ser contemplados. Tais conhecimentos apontam a inserção da temática ambiental no currículo desta disciplina, ou seja, relação sociedade-natureza. Nisto, pode-se considerar a presença de duas características da Rede ACES. A primeira é a “Orientação prospectiva de cenários alternativos” voltada à “formação de profissionais críticos nas relações sociedade-natureza abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade-natureza, comprometidos com a construção de um novo mundo” e com as futuras gerações (OLIVEIRA JÚNIOR, *et al.,* 2003, p. 51).

A segunda característica é “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza” a qual visa “Considerar as possibilidades de transformações entre sociedade e natureza tendo como referência as relações dialéticas que se estabelecem entre estas transformações e as ocorridas nas relações sociais” (OLIVEIRA JÚNIOR, *et al.,* 2003, p. 45).

A respeito da Natureza, a Professora.3[31], menciona que tem trabalhado essa categoria em suas disciplinas como sinônimo de meio ambiente, pelo menos em seus enfoques, e relata que as abordagens se iniciam a partir das,

> [...] definições mais clássicas de natureza, das definições dos cânones da ciência dos cânones da Geografia, explicando a definição da categoria natureza, trazendo para outras interpretações não hegemônicas a respeito da categoria natureza. E isso, tem sido muito caro aqui no nosso trabalho, que é das legislações, que dizem respeito a inclusão da história e da cultura dos africanos, dos afrodescendentes e dos indígenas na organização curricular, da Educação Básica e, portanto, dos cursos de Licenciatura para a formação de professores, né? Então, eu parto dos cânones para chegar na discussão da categoria natureza por intelectuais indígenas e pela intelectualidade africana e afro-brasileira. (P.3).

[31] A professora pertence ao Departamento de Geografia e atua nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Geografia.

De acordo com o entendimento desta professora, fazer a relação dos conhecimentos de Geografia por meio da categoria natureza tem sido difícil, principalmente no sentido de contrapor as realidades postas e hegemônicas a respeito do conceito natureza na perspectiva, por exemplo, dos afrodescendentes e dos povos indígenas.

Ao mencionar a inclusão da história e cultura desses povos no currículo, sua contestação está ancorada, pode-se dizer, em saberes ambientais de povos tradicionais contrários a ciência eurocêntrica. Neste aspecto, a P3 considera então, o entendimento de currículo multiculturalista, que considera as diversas culturas pois, "não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, todas as culturas são epistemologicamente e antropologicamente equivalentes" (SILVA, 2010, p. 86). Deste modo, nota-se o esforço da P3 em considerar a diversidade cultural brasileira.

Nesse contexto, pode-se considerar a característica da Rede ACES "Adequação Metodológica" presente no curso, por meio da prática da P3, a qual como destacado, busca articular os conhecimentos específicos da Geografia com os específicos da região amazônica, além também, de considerar as especificidades da turma. Assim, vê-se na metodologia adotada, a definição desta característica, qual seja, "[...] ordem disciplinar flexível, considerar a relação global-local, levar em consideração o sujeito, considerar os aspectos afetivos e de ação das pessoas [...]" (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 52).

Ainda nessa linha de raciocínio, convém apresentar a resposta da P3 quanto a manifestação de interesse dos alunos referentes as abordagens da temática ambiental trabalhadas na disciplina, o que a mesma afirma ser positiva e menciona a experiência que teve com os alunos no ano de 2020, em uma turma majoritariamente feminina:

> Elas se mostraram bastante surpresas em ter contato com essas epistemes para além do colonial, para além do eurocêntrico, para além do hegemônico. E de certa forma, me disseram que isso tocou no outro lugar, porque vai naquilo que a gente tem de singular, porque vai naquilo que a gente precisa ter de representativo, não só nos nossos currículos prescritos, mas sobretudo, nos currículos praticados, e mais ainda, quando a gente está nesse diálogo dentro do projeto de ensino na sala de aula, né? É a lógica de trazer para próximo, a lógica de trazer para aquilo que em algum momento vai fazer sentido não só para minha vida, mas para vida das alunas [...] (P3).

Além de adaptar o currículo às especificidades da turma, observa-se no contexto da resposta da professora a inovação do mesmo, abarcando conteúdos científicos que muitas vezes não são priorizados devido a padronização curricular do sistema de ensino em vigor.

Nisto, nota-se o que Ordoñez (1993) considera importante para o currículo das IES, isto é, a sua reorganização curricular. Neste sentido, pensar a reorganização curricular partindo do mencionado na citação supracitada da P3, pode-se interpretar nisto a característica da Rede ACES "Considerar o sujeito na construção do conhecimento" na perspectiva de Ciurana e Filho (2006, p. 88) os quais a interpretam como:

> O processo de ensino-aprendizagem nos estudos universitários deve se concentrar nos alunos e processo de aprendizagem como um processo pessoal onde cada aluno deve construir o seu conhecimento, tendo em consideração a construção social do conhecimento. Deve-se considerar: as adaptações curriculares e individuais, as formas de definição dos conteúdos [...] e a participação dos alunos [...]".

Compreender que mudanças são necessárias quanto à maneira de construir o conhecimento oferecido na universidade se faz importante visto que um dos papeis desta instituição social como defende Chauí (2003), é promover a diversidade de conhecimentos rompendo com a hegemonia, por exemplo do conhecimento eurocêntrico, como apontado pela professora da disciplina. Assim, levar em consideração as particularidades da turma e o seu entorno se faz importante no processo educativo.

A quarta disciplina do curso que aborda a temática ambiental, considerada nesta análise, é a disciplina de "Estágio Supervisionado nos Anos iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaço não escolares", ministrada no 8º período do curso e, como as demais, com carga horária de 80 (oitenta) horas. Contudo, essa disciplina, especificamente, tem como proposta proporcionar ensinos a respeito do campo não formal da educação, o que contempla o caráter não formal da educação ambiental e, portanto, está imbricada à temática ambiental com o seguinte objetivo:

> Formar os acadêmicos e acadêmicas para as diversas áreas do conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em espaços escolares, da cidade, do campo e com indígenas e populações tradicionais da Amazônia, além de espaços não escolares, através da análise das práticas escolares e não escolares, da observação *in loco* e da iniciação profissional; acompanhar os acadêmicos e acadêmicas no momento da observação, planejamento e desenvolvimento das

> atividades pedagógicas em espaços escolares e não escolares, de modo que os acadêmico e as acadêmicas construam e integrem saberes capazes de: 1) Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, etnicoraciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; **2) Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica,** étnico-raciais, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013, p. 111, grifo nosso).

Observa-se em seu objetivo que a temática ambiental está relacionada a diversidade da natureza ambiental enfatizando o caráter do ambiente ecológico, além de considerar as diversas relações existentes neste ambiente, tais como as de classes sociais.

A respeito da ementa, observa-se que os conhecimentos se configuram de modo geral às atividades que atendam a determinação legal, as quais visam a aquisição e reelaboração de competência profissional na área de formação, tanto no campo formal, quanto não formal da atuação do pedagogo. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, 2013).

Quanto a temática ambiental na disciplina, a professora que a ministra enfatiza que é insuficiente, não contribuindo de maneira satisfatória para a mudança de conduta dos formandos e aponta: “[...] ou a gente admite isso ou esse curso continuará nesta perspectiva, assim, da informação, mas, não mudando ou calibrando o modo de pensar dos futuros professores[...]” (P1). Justifica, ainda, que pela experiência de trabalhar com os alunos no último período do curso com essa disciplina de estágio, percebe que os acadêmicos em sua maioria, continuam, mesmo a caminho da conclusão do curso, sem associar a dimensão ambiental às demais áreas da vida em sociedade, tais como a ética e a política:

> Eu acho que para a gente combater o negócio mesmo que nos assola, essa dissociação, combater o negacionismo... E a eleição de 2018 e, também desde quando a pandemia começou... demonstra a necessidade de a gente discutir as questões ambientais e conservacionismo, quer dizer, se tem que discutir a viabilidade do planeta. E então, se torna muito mais do que uma opção, não é uma opção, o que eu posso fazer ou não, isto é uma necessidade [...] (P 1).

A este respeito, pode-se considerar ser necessário problematizar as questões ambientais relacionando-as a outras dimensões da vida em sociedade, conforme

afirma Oliveira Júnior *et al.,* (2003, p. 48), isto é, “nas circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como aquelas relacionadas a seu contexto eco físico, sem deixar de considerar os efeitos diretos e indiretos [...]” que essas dimensões influenciam na realidade local e global. O que de certo modo, como a professora entende, parte também da iniciativa da ação formativa do professor com seus formandos.

Quanto aos temas ambientais, os temas característicos da Amazônia e as características da Rede ACES que podem ser identificados no curso de Pedagogia, esses são apresentados no Quadro 16, o qual tem como finalidade apresentar exemplos de alguns excertos do PPP, ementas, programas das disciplinas do curso de Pedagogia e respostas dos participantes da pesquisa, relacionados às temáticas em análise.

Quadro 16 – Temas ambientais, temas característicos da Amazônia e as características da Rede ACES identificados no PPP do curso de Pedagogia e respostas dos participantes da pesquisa

Excertos			
Temas Ambientais	Temas característicos da Amazônia	Características da Rede ACES identificadas	Definição da característica da Rede ACES
[...] "promoção do ser humano" desde uma perspectiva **de desenvolvimento humano e ecologicamente sustentável** (p. 24).	**Amazônia:** a poética do imaginário; a pluralidade cultural; **os povos da floresta; fundamentos da educação** escolar indígena; a educação nas escolas ribeirinhas; o processo educativo desenvolvido nas **reservas extrativistas da Amazônia** (p. 101).	Considerar os aspectos cognitivos e de ação das pessoas	Abordar o homem a partir de uma perspectiva global, supõe considerá-lo como uma totalidade complexa na qual todos os aspectos que os formam estão inter-relacionados e atuam entre si e com o todo, sem que nenhum deles tenha um grau de relevância maior que o outro. Complementariamente, sob esta perspectiva, o homem é considerado ator social, como protagonista das mudanças históricas e culturais da sociedade (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 49).
[...] acolher pesquisas da diversidade que **abordem a condição histórica, de gênero,**	[...] educação dos povos indígenas e das **populações tradicionais da Amazônia** (p. 101).		

étnica e ambiental do indivíduo (p. 27).			
[...] temática da **questão agrária**: É preciso compreender que o latifúndio e os grandes empreendimentos como hidrovias e hidrelétricas são os principais responsáveis pela **destruição das florestas e dos rios** (PROF. 2).	Todo o currículo da disciplina está voltado às **questões regionais e estas envolvem os problemas ambientais** como a invasão das terras indígenas, as queimadas, a construção de estradas, etc. (PROF.2)	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	Integrar os conhecimentos/ concepções ao cotidiano social. [...] Deve estar contextualizado no espaço (local e global) e no tempo (historicamente, no presente e com visão de futuro) (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 48).
[...] **agronegócio fundado na monocultura e na agropecuária** extensiva praticada nos grandes latifúndios produzem alimentos contaminados com agrotóxicos que envenenam a mesa dos brasileiros (PROF. 2).	DIEGUES, Antônio Carlos (org). **Desmatamento e Modos de Vida na Amazônia.** São Paulo, Gráfica e Editora Alves Uda, 1999 (p.		
[...] **sustentabilidade das relações dos povos indígenas com a natureza**, exemplo a ser seguido por todos nós (PROF. 2).	SILVA, Josué da Costa (Coord.) Nos banzeiros do rio: ação interdisciplinar em busca da **Sustentabilidade em comunidades ribeirinhas da Amazônia.** Porto Velho: Edufro, 2002 (p. 101).	Orientação prospectiva de cenários alternativos	Produzir outras práticas sociais e discursivas que explicitem e reduzam as relações discriminatórias e predatórias das práticas sociais existentes, de modo a imaginar e produzir maior tranquilidade e liberdade nas pessoas e garantir a continuidade do mundo (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 48).
A educação indígena é principalmente uma **educação ambiental**, já que toda relação pedagógica nas comunidades indígenas ocorre nas **relações entre o ser humano e a natureza**. As teorias e práticas da educação indígena são construídas pela vinculação direta com os conhecimentos que possuem sobre a	Estudo da **relação homem-natureza priorizando a realidade amazônica** (p. 103).	Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza.	Desenvolvimento de um pensamento integrador, capaz de potencializar harmonicamente as relações Sociedade-Natureza (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 45).

floresta, os rios, os animais (PROF. 2).			
Estudo da **relação homem-natureza** priorizando a realidade amazônica (p. 103).	Formar os acadêmicos e acadêmicas para as diversas áreas do conhecimento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em espaços escolares, da cidade, do campo e com **indígenas e populações tradicionais da Amazônia** [...] (p. 111).	Orientação prospectiva de cenários alternativos	Promover a formação de profissionais críticos, abertos para novas experiências e para propostas alternativas de gestão das relações sociedade- natureza, comprometidos com a construção de um "novo mundo" e com as futuras gerações (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 51).
Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as **diferenças de natureza ambiental-ecológica**[...] (p. 111).	**[...] tipologia equatorial,** com 3 (três) meses de sub-seca que é a nossa **realidade local aqui, do Sul da Amazônia** e do Norte do Estado de Rondônia – Porto Velho, e uma cidade localizada às margens do Rio Madeira (PROF.3).	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	Forma de articular a(s) disciplina(s) com os contextos ambiental, social, econômico e cultural (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 48).
[...] a categoria **ambiente ou meio ambiente**, está diretamente relacionada com a geografia como ciência (PROF.3).	UBERTIN, Catherine e outros. A Floresta em Jogo: **O Extrativismo na Amazônia** Central. São Paulo, UNESP, 2000 (p. 101).		
[...] Então, a gente parte das **definições mais clássicas de natureza**, né... das definições dos cânones da ciência dos cânones da Geografia, explicando a **definição da categoria natureza,** trazendo para outras interpretações, não hegemônicas à respeito da categoria natureza [...] (PROF.3).	[...] o olhar antropológico sobre a **educação dos povos indígenas e das populações tradicionais da Amazônia** (p. 101).	Complexidade	Propõe uma nova maneira de olhar o mundo, de compreendê-lo a partir de atitudes abertas, relativizadoras, que aceitam as incertezas, os paradoxos e as contradições. O campo educativo deverá propor a uma formação que compreenda a complexidade do mundo e que com ela se possa trabalhar (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 46).
		Adequação Metodológica	[...] uma metodologia complexa, que implica considerar todas as características englobadas na complexidade como forma de olhar o mundo Toda concepção teórica

			para ser complexa, supõe uma metodologia adequada e coerente com a concepção de mundo de onde parte. Quer dizer que além do caminho que se adote, para que este seja coerente, deverá basear-se em uma ordem disciplinar flexível, considerar a relação global-local, levar em consideração o sujeito, considerar os aspectos afetivos e de ação das pessoas, ter coerência teórico-prática, a orientação prospectiva de cenários e a relação entre sociedade-natureza (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 52).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

De acordo com o Quadro 16, nota-se que os temas contemplados no curso estão relacionados com o meio ambiente, natureza, desenvolvimento ecologicamente sustentável, sustentabilidade, destruição de florestas e rios, relação sociedade-natureza sendo em grande maioria contextualizados com a realidade amazônica, tais como os povos tradicionais da região como os ribeirinhos e indígenas. Além desses se destacam os temas característicos da Amazônia a saber, conhecimentos sobre a cultura e diversidade amazônica, especificidades dos povos da floresta, fundamentos da educação escolar ribeirinha e indígena, desmatamento da Amazônia.

A respeito dos temas característicos da Amazônia considerados no curso observa-se que atualmente o currículo têm atendido o que anteriormente em 2011 apontou Barba (2011, p. 106, grifo nosso) sobre os conteúdos que se notou necessários à época "[...] necessidade de o curso de Pedagogia desenvolver conteúdos com uma **maior pertinência na realidade antropológica amazônica no foco das identidades dos povos tradicionais amazônicos"**. Assim, conforme a análise descrita, esses conteúdos têm sido atualmente considerados no curso.

Observa-se que estes conteúdos trabalhados no curso reforçam a ideia de que o curso de Pedagogia da UNIR do *campus* de Porto Velho contempla em parte a

temática ambiental em seu projeto pedagógico e que as disciplinas apontadas possuem propostas curriculares que consideram esta temática. Contudo, acredita-se que o curso deve priorizar esta temática em seu currículo, visto que, se trata da formação de profissionais que vão trabalhar com a educação da sociedade desde os primeiros anos educacionais. Neste sentido, é de fundamental que este profissional formado pela universidade tenha uma formação ambiental sólida compreendendo as complexidades socioambientais da região amazônica.

Como já mencionado, e apontado no quadro exposto, as características elaboradas pela Rede ACES que puderam ser identificadas neste curso foram “Considerar o sujeito na construção do conhecimento”, “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global) ”, “Orientação prospectiva de cenários alternativos”, “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”, “Complexidade” e “Adequação Metodológica”.

6.2 Núcleo de Ciências Exatas e da Terra - NCET: Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia

O Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET) da UNIR, *campus* de Porto Velho, foi criado em 1998 e comporta os Departamentos Acadêmicos de Biologia, Física, Química, Matemática e Geografia. O mesmo coordena as funções de ensino, pesquisa e extensão, bem como de planejamento, de execução e avaliação dos cursos que o integram, os quais são: Licenciatura e Bacharelado Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Química, Matemática e Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Este núcleo possui como meta se tornar polo de excelência no desenvolvimento tecnológico e científico por meio de uma significativa produção acadêmica, o qual tem sido produzida no decorrer dos 23 anos de sua existência (UNIR, NÚCLEO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA, 2020).

O primeiro curso analisado pertencente a este núcleo foi o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o qual dentre os cursos deste núcleo, juntamente com o de Geografia, possuem maior número de disciplinas obrigatórias que abordam a temática ambiental em seus currículos.

Tratando-se especificamente do curso de Ciências Biológicas, este foi criado em 23 de agosto de 1995, por meio da Resolução nº 111 do Conselho Universitário (CONSUN), em duas modalidades: bacharelado e licenciatura. Em 2002, o curso foi

avaliado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC obtendo avaliação favorável à continuidade do curso na instituição, sendo justificado por ser um curso pertencente a uma instituição de ensino superior

> [...] centro do saber nesse estado, possibilitando o **desenvolvimento econômico, social, ambiental e cultural da região**. Os profissionais aqui formados devem ter sólida formação técnica e preocupação com o **desenvolvimento, a preservação, a conservação, o manejo sustentável dos recursos naturais, mormente: o solo, a água, a floresta e a biodiversidade que esta abriga, juntamente com seu povo nativo e imigrante.** (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 7, grifo nosso).

O curso foi reconhecido pelo MEC em 31/11/ 2003, pela Portaria do MEC nº. 3.117 e atualmente possui uma estrutura funcional constituída de 50 (cinquenta) vagas autorizadas anualmente, sendo 30 (trinta) destinadas ao bacharelado e 20 (vinte) à licenciatura. O curso é oferecido em tempo integral (Matutino e Vespertino), sendo de 60 (sessenta) min a hora/aula, carga horária mínima total do curso de 3.720 (três mil setecentos e vinte) horas, com carga horária de Atividades Formativas (aula) 2.580 (duas mil quinhentos e oitenta) horas e de Estágio Supervisionado 580 (quinhentos e oitenta) horas. As Atividades Complementares são constituídas do total de 560 (quinhentos e sessenta) horas, tendo 180 (cento e oitenta) horas de Disciplinas Eletivas[32], 180 (cento e oitenta) horas de Estágio extracurricular e 200 (duzentas) horas de Atividades Científico- Culturais (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015).

O Tempo de Integralização do curso, está constituído de no mínimo, 4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres. Quanto ao tempo máximo, o documento afirma que não há mais base legal para o estabelecimento deste parâmetro nos Projetos Pedagógicos do curso. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015).

A respeito do objetivo do curso, as competências, habilidades e perfil do egresso, estes foram sistematizados no Quadro 17. Salienta-se que os objetivos específicos deste curso não são apresentados em seu PPC.

---

32 As disciplinas eletivas não compõem a matriz curricular oficial do curso e podem ser cursadas no próprio curso ou em qualquer outro curso da UNIR, bem como de outra IES. Essas disciplinas podem ser visualizadas através do ementário. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015).

Quadro 17 – Sistematização do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIR, *campus* Porto Velho

OBJETIVO
Formar BIÓLOGOS para atuarem como: a) professores de Ciências Naturais no Ensino Fundamental; b) professores de Biologia no Ensino Médio e/ou Superior; c) profissionais biólogos em empresas privadas e públicas, institutos de pesquisa, Organizações Não Governamentais (ONGs), unidades de conservação, Secretarias e Fundações de Meio Ambiente, Saúde e de Ciência e Tecnologia, museus, herbários, criadouros e biotérios, entre outros.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
Dada a complexidade da prática do profissional biólogo na Amazônia, da prática educativa e do papel do educador na sociedade contemporânea, o curso organizará suas atividades para o desenvolvimento das diversas competências e habilidades em torno de alguns EIXOS ARTICULADORES (Conhecimento Profissional; Interação, Comunicação e Desenvolvimento da Autonomia do Professor; Disciplinaridade e Interdisciplinaridade; Formação Comum e Formação Especifica; Fundamentos e Conhecimentos a serem ensinados) e de EIXOS TEMÁTICOS (História e Filosofia da Ciência; Evolução e Ecologia; Terra e Universo / Vida e Ambiente / Diversidade Biológica e Étnico-racial; Educação de Jovens e Adultos / EJA e Educação Especial / PNEE; Ser Humano e Saúde; Biologia, Sociedade e Conhecimento; Educação Científica, Tecnologia e Sociedade).
PERFIL DO EGRESSO
Biólogos capacitados à aturem: como professor/a planejando, organizando e desenvolvendo atividades e materiais relativos ao ensino de Ciências Naturais (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio) e /ou como profissional biólogo elaborando, executando e avaliando projetos tanto em nível técnico (projetos de pesquisa, extensão ou pedagógico) com vistas ao desenvolvimento sustentável humano; Capaz de compreender a complexa teia da vida, a diversidade dos seres vivos e a importância de cada espécie na manutenção do equilíbrio ecológico, manifestem atitudes de respeito e defesa intransigente da VIDA, dos ecossistemas, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles presentes na região amazônica e; Compromissados com uma formação continuada e abertura para inovações, devendo para isso desenvolver as habilidades de comunicação oral e escrita, leitura e interpretação de artigos científicos nas áreas de Biologia, Educação ou áreas afins.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPC de Licenciatura em Ciências Biológicas (2015, p. 13-22)

A partir do Quadro 17, compreende-se que o curso tem como objetivo formar professores capazes de atuarem tanto no âmbito da docência, quanto para além dela, como profissionais que exerçam a função de biólogo em instituições não escolares. As competências e habilidades do curso são distribuídas por dois eixos que são estabelecidos pelos conhecimentos atribuídos nas disciplinas, ou seja, não há descrito de maneira uniforme as competências e habilidades gerais do curso no PPC, contudo, essas são especificadas nas ementas das disciplinas.

O perfil do egresso exige que o mesmo possua uma formação completa no que diz respeito a ensino, pesquisa e outras atividades relacionadas a função do biólogo, compreensão da diversidade dos seres vivos e o equilíbrio ecológico do planeta, bem como da Amazônia, além de ser compromissado com a formação continuada e

produção de conhecimentos científicos das áreas biológicas e educação em geral (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015). Nisto, nota-se o envolvimento tanto da temática ambiental como da relacionada à temática amazônica, visto que, o perfil do formado neste curso envolve o domínio dessas dimensões.

A organização curricular do curso busca aproximar a teoria com a prática no interior das disciplinas, articulando essas com a prática de ensino como componente curricular (PECC). A estrutura curricular é composta por eixos temáticos sendo eles o eixo temático História e Filosofia da Ciência, eixo temático Biologia, Sociedade e Conhecimento, eixo temático terra e universo / vida e ambiente / diversidade, eixo temático desenvolvimento e evolução, eixo temático ser humano e saúde, eixo temático ecologia e biodiversidade, eixo temático educação científica, tecnologia e sociedade (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015).

Partindo do estudo da matriz curricular do curso, e, após, a análise do ementário das disciplinas, foi possível verificar quais são as disciplinas que abordam a temática ambiental. Assim, considerando a quantidade de disciplinas encontradas, optou-se por apresentar os dados referente a este curso de modo diferente do que foi realizado nos cursos anteriores (Ciências Sociais e Pedagogia). Neste sentido, preferiu-se sistematizá-las em um único quadro destacando o nome da disciplina, carga horária e o período que é ministrada, bem como sua classificação no sentido de compreender se a mesma é obrigatória ou eletiva. Ainda neste mesmo quadro foram acrescentados os excertos que apresentam indícios referente a temática ambiental, temas característicos da Amazônia e as características da Rede ACES considerados em cada disciplina, no sentido de trazer de maneira sintética, contudo precisa, o destaque das temáticas que as disciplinas do curso de Ciências Biológicas contemplam. Deste modo, para dar ênfase às temáticas identificadas optou-se por apresentar os excertos de maneira distinta, sendo os referentes a temática ambiental em negrito e os referentes às características amazônicas (sublinhados).

Destaca-se a importância de considerar relevante explicitar as propostas pedagógicas das disciplinas no sentido de atender o objetivo específico da dissertação, conforme Quadro 18 disposto na página seguinte:

Quadro 18- Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIR, *campus* Porto Velho, e excertos que apresentam indícios da abordagem da temática ambiental, temas caraterísticos da Amazônia e das características da Rede ACES

Disciplina	Excertos: Temática Ambiental/Caracteristicos da Amazônia	Características da Rede ACES Identificadas	Definição da Característica da Rede ACES
Ética e formação do profissional biólogo - 1º período - 40 CH - Obrigatória	EMENTA: **Ética e responsabilidade socioambiental; Bem comum: proteção do meio ambiente.** REFERÊNCIA COMPLEMENTAR: RICKLEFS, R. Economia da Natureza, RJ: Guanabara Koogan. (p. 66).	Orientação prospectiva de cenários	Assumir responsabilidades cidadãs a respeito das gerações futuras [...] Potencializar com caráter prospectivo as análises das consequências ambientais geradas pelas ações humanas. (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 51).
Epistemologia e Filosofia da Ciência – 1º período - 60 CH - Obrigatória	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: **compreender no processo de relações sociais e nos processos biológicos, valorizando o equilíbrio ecológico local, regional e global, identificando os efeitos antrópicos no meio ambiente.** (p.68).	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	Forma de vincular a disciplina com o entorno imediato e global (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).
Geologia – 3º período - 60 CH - Obrigatória	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Compreender que os processos geológicos, incluindo também os Astronômicos, contribuem para o entendimento da **origem e evolução das diversas formas de vida e da dinâmica geológica ambiental,** possibilitando ao aluno relacionar o aprendizado dessa disciplina com uma conceituação mais ampla de **vida e ecossistema.** EMENTA: Aspectos econômicos, sociais, ambientais e políticos sobre mineração na Amazônia. (p. 80).	Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade	Assinalar a limitação disciplinar para o estudo dos problemas ambientais e prever formas para superá-la Abertura às diferentes formas do conhecimento e de outras disciplinas científicas, a partir de uma reflexão crítica[...] (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira – 5º período - 60 CH - Obrigatória	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Atuar em prol da **conservação da diversidade biológica e sócio-cultural amazônica, com vistas ao desenvolvimento sustentável humano**, (p. 81).	Orientação prospectiva de cenários	Constrói-se a partir da compreensão das influências que marcam as tendências atuais e da visão coletiva que os diversos atores sociais têm acerca do futuro que se quer construir. Tudo isto em contextos com altos graus de incerteza. Por isto é que a construção de cenários alternativos é um dos modos

			mais indicados para poder gerar um futuro rumo à sustentabilidade. À luz destes fatos, o futuro não é previsível, por isto o melhor modo de influenciá-lo é inventá-lo (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 51).
Fundamentos de Ecologia e de População – 6º período - 100 CH - Obrigatória	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Identificar e conceituar os níveis de organização da matéria viva, estabelecendo relações entre eles, permitindo a compreensão da **dinâmica ambiental que se processa na biosfera. Comparar a dinâmica populacional humana com a de outros seres vivos, estabelecendo relações com fatores sociais e econômicos envolvidos.** Compreender e julgar modos de realizar **intervenções nos ecossistemas, com estabelecimento de relações entre intervenção no ambiente, degradação ambiental e agravos à saúde humana** e a avaliação do desenvolvimento sustentado como alternativa ao modelo atual. Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico. EMENTA: Introdução ao estudo da Ecologia. (p. 102).	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	Forma de articular a(s) disciplina(s) com os contextos ambiental, social, econômico e cultural (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).
Ecologia de Comunidades e Biodiversidade – 8º período - 80 CH - Obrigatória	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Compreender a complexa teia da vida, a **diversidade dos seres vivos e a importância de cada espécie na manutenção do equilíbrio ecológico, manifestem atitudes de respeito e defesa intransigente da VIDA, dos ecossistemas**, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles presentes na região	Complexidade	Promover uma visão complexa da realidade, e evitar as simplificações por omissão de fatores e variáveis dos processos sociais e/ou naturais. Integração dos princípios do paradigma da complexidade na forma de interpretar o mundo[...] (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 46).

	amazônica. Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico. EMENTA: Introdução ao **estudo da Ecologia**. Caracterização dos Níveis de organização dos sistemas vivos: organismo, populações, comunidades e **ecossistema.** Teoria de sistemas e ecossistemas, ciclos biogeoquímicos e **alterações antrópicas, biodiversidade, conceito de comunidades e sucessão ecológica**. (p. 110).		
Biologia da Conservação - 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Conhecer a **Legislação de proteção do meio ambiente. Assumir postura ética e coerente com a legislação ambiental reconhecendo os recursos naturais como bem comum.** Compreender as ameaças à diversidade biológica, reconhecendo as consequências da fragmentação dos habitats; Sistema Único de Saúde; melhoria da qualidade de vida. EMENTA: **Crise Global da Biodiversidade**; **Ameaças à Diversidade Biológica: Extinção, Destruição e Fragmentação de Habitat, Degradação e Poluição Ambiental.** Nas biografias básica e complementar. (p. 121).	Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza	Propiciar a participação para incidir nas políticas que tendem melhorar qualidade de vida da sociedade. Geração de um pensamento estratégico e de capacidades para intervir na transformação das relações entre a sociedade e a natureza, a fim de manter e/ou melhorar a qualidade de vida, em especial dos setores marginais (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 45).
Ecologia da Amazônia - 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Compreender a complexa teia da vida, a diversidade dos seres vivos e a importância de cada espécie na manutenção do equilíbrio ecológico, manifestem atitudes de respeito e defesa intransigente da VIDA, dos **ecossistemas, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles**	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	Os acontecimentos devem ser analisados levando-se em conta o contexto socioambiental local em que se desenvolvem, quer dizer as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como aquelas relacionadas a seu contexto eco físico, sem deixar de considerar os efeitos diretos e indiretos que implicam na sua inter-relação com o contexto global em que se encontram inseridos. Isso

	presentes na região amazônica. Atuar em prol da conservação da diversidade biológica e sócio-cultural amazônica, com vistas ao desenvolvimento sustentável humano, trabalhando diretamente com diferentes segmentos sociais - particularmente os mais fragilizados - como as comunidades tradicionais, etnias indígenas e pequenos produtores rurais, estabelecendo relações entre ciência, tecnologia e sociedade. EMENTA: **Macro-caracterização do bioma amazônico. As funções ecológicas dos ecossistemas tropicais; Desmatamento: processos físicos, efeito de borda e ecologia dos fragmentos florestais. Manejo florestal: avaliação do impacto na biodiversidade e funções ecológicas.** Nas biografias básica e complementar. (p. 122).		quer dizer, analisar o porquê dos fatos, levando em conta que existe um tecido interdependente, interativo e Inter-relacionado, entre o objeto de conhecimento e seu contexto, entre as partes e o todo, das partes entre si (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).
Tópicos especiais da ecologia - 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Compreender a complexa teia da vida, a **diversidade dos seres vivos e a importância de cada espécie na manutenção do equilíbrio ecológico,** manifestem atitudes de respeito e defesa intransigente da VIDA, dos ecossistemas, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles presentes na região amazônica. EMENTA: Discussão de artigos e textos que tratam de assuntos relevantes, novos e controvertidos dentro da área de ecologia, com ênfase em ecologia tropical (vegetal e animal). (p. 125).		
Ictiologia - 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Conhecer a **diversidade dos**	Contextualização (Local-Global-Local/ Global –	Deve estar contextualizado no espaço (local e global) e no tempo (historicamente,

	diferentes ambientes aquáticos, e sua relação com a ictiofauna neotropical, com enfoque para a região Amazônica; Discutir as peculiaridades da Ictiofauna do estado de Rondônia. Entender a **dinâmica da pesca na Amazônia** e relacioná-lo com aspectos ecológicos do grupo. EMENTA: Ecologia de comunidades e populações e biologia pesqueira. Dinâmica da pesca na Amazônia e fundamentos teóricos e legais para o manejo do pescado de ordenamento pesqueiro. (p. 133).	Local – Global)	no presente e com visão de futuro) (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 48).
Ecologia de Campo - 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Identificar **relações ecológicas em espaços socioambientais.** Desenvolver procedimentos, atitudes e valores necessários ao bom desempenho da **função docente em espaços socioambientais** com vistas à aprendizagem de conteúdos de ciência e biologia e formação da cidadania. Desenvolver competências e habilidades necessárias ao professor de Ciências Naturais e Biologia de forma reflexiva, crítica e comprometida com os valores democráticos e com a melhoria da qualidade de vida de nossas comunidades. **Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico,** utilizando recursos da tecnologia digital. EMENTA: Aplicação de conceitos de **ecologia e conservação.** Nas biografias básica e complementar. (p. 134).	Coerência e reconstrução entre teoria e prática	[...] incorporar a ação prática como um elemento essencial. Esta ação deve ser coerente com as propostas teóricas e refletir sobre essas propostas, adaptando-as à realidade. Teoria e prática são elementos do mesmo processo e devem interagir com entre si (CIURANA E FILHO, 2006, p. 87). Estabelecimento do imprescindível nexo entre teoria e prática, em todo o processo de construção do saber ambiental (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 50).
Etnobiologia-60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Atuar em prol da conservação da **diversidade biológica e**	Adequação metodológica	Coerência e articulação entre conteúdos e metodologias, valorizando propostas metodológicas

	sócio-cultural amazônica, com vistas ao desenvolvimento sustentável humano. Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico, utilizando recursos da tecnologia digital. EMENTA: Bases **epistemológicas da Etnobiologia. Etnobotânica, etnoecologia, etnozoologia,** Etnofarmacologia. Metodologia da pesquisa em etnobiologia. Teoria e prática. Técnicas Qualiquantitativas de coletas de dados e os instrumentos de análise etnocientíficos. Etnotaxonomias. **Etnoconservação e conhecimento local.** Aplicações do conhecimento etnobiológico de populações tradicionais. Na referência básica e complementar. (p. 135).	Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza	participativas (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 52).
Ecologia de Vegetação do Cerrado - 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Identificar **relações ecológicas em espaços socioambientais** de cerrado. EMENTA: **Estresses ambientais e os tipos de cerrado. A flora e suas regiões. Ameaças e conservação do cerrado.** Na referência básica e complementar. (p. 137).	Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza	Construção/ reconstrução de uma visão de mundo que gere uma ação transformadora do meio social e natural (concepções, valores, atitudes e práticas individuais e coletivas) (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 45).
Fitogeografia – 60 CH - Eletiva	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Compreender os processos que levaram ao estabelecimento e à **manutenção dos diversos biomas.** EMENTA: Fitogeografia da Amazônia Ambiente físico e sua relação com a vegetação. Na referência básica e complementar. (p. 138).	Complexidade	O paradigma sistêmico complexo, trabalha os conhecimentos, não a partir da fragmentação e da divisão, mas da complementaridade (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 46).
Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas –	OBJETIVO/COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: Compreender a complexa teia da vida, e suas atitudes	Adequação metodológica	A atividade de educação ambiental poderá se articular em diferentes momentos: a) o momento analítico para

60 CH - Eletiva	de respeito e **defesa VIDA, dos ecossistemas, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles presentes na região amazônica.** Desenvolver conceitos de **Educação Ambiental e suas características no contexto sócio educativo e cultural relacionando com a realidade da biodiversidade amazônica**. EMENTA: As possibilidades e os limites do **processo educativo frente às questões ambientais**. As dimensões de um trabalho educativo ambiental: dimensão epistemológica, axiológica e da participação política como possibilidades para as **práticas educativas relacionadas com a temática ambiental cumpram sua função social. O sujeito Ecológico**. Tendências e perspectivas para educação ambiental em diferentes contextos educativos e as possíveis relações entre educação ambiental e as teorias de currículo. Propostas curriculares que apontam para a transversalidade do currículo, para a pedagogia dos projetos, para o potencial dos temas controversos e possíveis relações com a educação ambiental e práticas pedagógicas. A Educação ambiental em uma proposta de ensino a **respeito da biodiversidade e sustentabilidade na Amazônia.** Na referência básica e complementar. (p 139).	Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade	salientar os conhecimentos e os comportamentos atuais; b) a elaboração de metodologias informativas e de formação orientadas à socialização dos conhecimentos; c) uma atuação cognitiva utilizando conteúdos interdisciplinares (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 52). Aceitar/possibilitar mudanças e aberturas para dialogar com as diferenças de ideias e posições filosóficas/metafísicas/epistemológicas, numa permanente postura de reflexão crítica sobre os processos de formação. Abertura do currículo para interações entre curso, disciplinas e profissionais de diversas áreas do conhecimento incorporando temáticas e procedimentos diversificados relativos ao meio ambiente (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPC de Ciências Biológicas (UNIR, PPC, 2015, p. 66-139)

De acordo com o exposto no Quadro 18, o total de disciplinas que abordam a temática ambiental do curso de licenciatura em Ciências Biológicas são de 15 (quinze) disciplinas, sendo 6 (seis) obrigatórias e 9 (nove) eletivas. Outro fato a se observar neste curso se faz no quantitativo de disciplinas eletivas que abordam a temática

ambiental, o qual é maior que o quantitativo das obrigatórias, ficando essas a critério de escolha do graduando cursá-las, o que, de certo modo, estabelece apenas ao graduando a responsabilidade em conhecer tais abordagens, no passo que ele tem a opção de cursar ou não disciplinas que abordam a temática ambiental.

A respeito das disciplinas eletivas, Ciurana e Leal Filho (2006, p. 89) compreendem que é necessário que o currículo do curso apresente flexibilidade entre as disciplinas referentes as questões ambientais e defendem que essas questões "[...] exigem uma atuação multidisciplinar, abordagem em que várias áreas do conhecimento e profissionais devem ser envolvidos [...]" permitindo que a temática ambiental seja contemplada no maior número de disciplinas do curso, não sendo assim prioridade apenas nas eletivas.

Como pode ser observado são diversas as temáticas ambientais abordadas no ementário do curso dentre elas as das relações ecológicas em espaços socioambientais, a diversidade dos seres vivos e sua importância para a manutenção do equilíbrio ecológico da região amazônica, conservação da biodiversidade, crise global da biodiversidade, destruição e fragmentação de habitat dos seres vivos, que inclui a relação sociedade-natureza, degradação e poluição ambiental, poluição química da água e a degradação ambiental causada pelo modelo de desenvolvimento atual que afeta a vida humana e demais seres vivos, dentre outros temas.

Esses temas destacados são fundamentais para serem discutidos e problematizados na formação de professores pois, as questões ambientais e os temas relacionados à dimensão ambiental "[...] surgem como um novo desafio para as IES e para os cursos que pretendem preparar alunos/profissionais para atuarem com a temática ambiental" (SOUZA, 2016, p. 138). Esses por sua vez, como no caso deste curso – Ciências Biológicas da UNIR que está localizada na região amazônica, devem ser contextualizados com base nesta região, o que pode-se dizer têm sido efetivado quando se apresenta temas ambientais relacionados com os temas característicos da Amazônia a exemplo: a valorização dos espaços socioambientais no contexto amazônico, conservação da diversidade biológica e sociocultural amazônica e da biodiversidade, a macro categorização do Bioma Amazônico e sobre o entendimento da dinâmica da pesca na Amazônia relacionando-a com aspectos ecológicos das espécies de peixes neste ambiente (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015).

Cabe destacar também que, de modo geral, as competências e habilidades almejadas pelas disciplinas majoritariamente são descritas de forma muito semelhantes, tais como a Competência e Habilidade de:

> Compreender a complexa teia da vida, a diversidade dos seres vivos e a importância de cada espécie na manutenção do equilíbrio ecológico, manifestem atitudes de respeito e defesa intransigente da VIDA, dos ecossistemas, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles presentes na região amazônica. Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 110).

Nisto interpreta-se que a importância da compreensão da diversidade dos seres vivos do planeta Terra e o equilíbrio da vida desses seres no amplo ecossistema é primordial para a formação do biólogo, bem como a intenção de imprimir neste futuro professor do ensino de Ciências Biológicas a valorização do ensino-aprendizagem em espaços socioambientais, os quais sabe-se que se constituem de espaços escolares formais e não formais bem como de outros espaços e das relações sociais.

Os conhecimentos priorizados nas disciplinas que apontam a abordagem da temática ambiental, são específicos da área de conhecimento a que se propõe a disciplina e que, além disso, esses conhecimentos são em grande parte correlacionados às questões ambientais regionais, a exemplo, a disciplina de Ecologia de Campo que dentre seus objetivos e competências visa “Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino-aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico” (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 134).

Deste modo, é possível relacionar o perfil da licenciatura de Biologia da UNIR à característica da Rede ACES “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global) ” pois de acordo com (OLIVEIRA *et al*. p, 48) os “Aspectos locais e globais tornam-se favorecidos em vez de serem só os globais, os quais apresentam um contexto específico”. Assim, quando se trata da abordagem ambiental nos currículos devemos contemplar as especificidades locais no sentido de problematizar os temas ambientais partindo da realidade em que se encontra.

Esta característica igualmente foi observada no trabalho de Barba (2011) e de Silva (2016) referente aos cursos de Ciências Biológica analisados por eles em suas

pesquisas. Que no caso do primeiro os aspectos estavam relacionados ao contexto amazônico e no caso de Silva (2016) no contexto do semiárido ou Caatinga.

Em entrevista com a coordenação do curso, foi possível compreender que o entendimento que a mesma possui sobre a inserção da temática ambiental não se restringe apenas ao currículo disciplinar, mas também à dimensão da extensão, isto se nota quando a C3 menciona as ações de extensão, e frisa que essas “Devem desenvolver atividades que envolvam a sociedade, principalmente jovens e crianças (doação de mudas, ensinar a plantar e cultivar plantas e fazer compostagem, reutilizar resíduos sólidos, no parque municipal, na UNIR, na comunidade) ” (C 3). Ações essas, que em seu entendimento favorecem a promoção da qualidade do meio ambiente.

Este entendimento é possível ser associado ao que Guerra e Figueiredo (2015) consideram importante, isto é, que a inserção da dimensão socioambiental deve estar presente nas diferentes atuações da instituição, dentre elas, a extensão.

Contudo, efetivar essas ações e avançar com as demandas ambientais segundo a coordenadora “não é fácil, pois existem burocracias nos trâmites de projetos de extensão, o que dificulta o desenvolvimento de tais ações”. (C2). Em meio aos obstáculos, o curso tem desenvolvido trabalhos com os formandos no sentido de proporcionar uma formação socioambiental, a exemplo “No último dia da árvore fizemos doação de mudas de ipê para crianças de uma escola de Porto Velho que os discentes produziram. Incentivo a participarem de eventos da área que envolvem temas ambientais e dias de campo” (C2). De acordo com o relato da coordenação, nota-se que o curso tem priorizado a associação da temática ao ensino e extensão, o que representa uma análise de Menezes, Ruppenthal e Silva (2017, p. 166):

> [...] a demanda ambiental não pode estar limitada aos espaços de ensino, pelo contrário, essa temática deve perpassar a universidade e adentrar às relações sociais e, desta forma, construir e ou reconstruir uma sociedade mais justa e igualitária ambientalmente.

A afirmativa revela que é necessário que os espaços não escolares possam ser contemplados por projetos de extensão, o que pode ser entendido pelo relato da C2, que o curso de Ciências Biológicas da UNIR tem priorizado a associação da temática ao ensino e extensão.

Seguindo esse raciocínio, pode-se considerar que o mesmo também apresenta a características da Rede ACES “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” que objetiva segundo os autores Oliveira *et al.* (2003, p. 50) relacionar a teoria e a prática

“[…]como duas formas necessariamente complementares de criação do conhecimento [...] estabelecimento do imprescindível nexo entre teoria e prática em todo o processo de construção do saber ambiental”, bem como da característica da Rede ACES “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”. Esta pode ser compreendida ainda segundo esses autores, como “práticas sociais e discursivas que explicitem e reduzam as relações discriminatórias e predatórias das práticas sociais existentes, de modo a reduzir os sofrimentos e perdas dos homens e seus meios ambientes naturais e construídos” (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 45).

Quando se retrata a participação dos professores das disciplinas, observa-se de certo modo, uma compreensão de que a temática ambiental deve ser tratada de maneira a desenvolver suas complexidades, isto é, nas palavras de Ciurana e Leal Filho (2006, p. 87) por meio da “[...] Análise das causas e efeitos dos problemas ambientais de um sistêmico ponto de vista que nos permite identificar os níveis de interação com a realidade.”, o que nos permite compreender que se deve trabalhar a temática ambiental nos contextos que envolvem a relação entre as pessoas e entre elas e o meio ambiente.

Isto pode ser interpretado nas respostas dos professores entrevistados pois, quando questionados se estabelecem relação entre a temática ambiental e o ensino superior, a compreensão de ambos envolvem a “complexidade” de que os autores mencionados se referem, veja-se nas afirmações a seguir, primeiramente do P4: “[...] Sim, principalmente envolvendo o desenvolvimento regional e a questão de Rondônia como fronteira agrícola e ambiental” bem como a resposta do P5 que também compreende que há relação entre a temática ambiental e, acrescenta:

> A presença do homem traz consequências ao ambiente. Do homem moderno (pós-revolução industrial) mais ainda. Na medida que avançamos do ponto de vista da ciência e tecnologia, vivemos mais. Mas, necessitamos de mais alimentos, produzimos mais equipamentos, mais uso dos recursos naturais (metais, água). Proporcionalmente, os impactos se ampliam. Entretanto, o conhecimento pode reduzir, mitigar os impactos ao ambiente promovendo a preservação e conservação. **Portanto, a temática ambiental tem relação direta não somente com o ensino superior, mas desde o primeiro momento na transferência de conhecimento para uma criança, que deve ser iniciada em casa.** (P5, grifo nosso).

Como dito, o entendimento dos professores a respeito da temática ambiental passa pela complexidade do meio natural, do processo histórico da constituição das

sociedades e assim da ciência e das tecnologias e pode-se entender também, da política e da economia, o que resulta no desafio de ambientalizar o curso de Ciências Biológicas no sentido de formar licenciados

> Capaz de compreender a **complexa teia da vida,** a diversidade dos seres vivos e a importância de cada espécie na manutenção do equilíbrio ecológico, manifestem atitudes de respeito e defesa intransigente da VIDA, dos ecossistemas, das populações tradicionais e etnias indígenas, com suas culturas próprias, especialmente daqueles presentes na região amazônica [...] (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 21).

Neste sentido, dada a centralidade da complexidade da temática ambiental no curso é possível considerar a presença da característica da Rede ACES "Complexidade" a qual segundo (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 46) é o "[...]princípio norteador das ações" o qual possibilita a interpretação da realidade. Esta característica, segundo esses autores, é a "Presença do pensamento complexo e dos princípios do paradigma da complexidade na forma de 'ver, sentir e estar' no mundo".

Dentre os temas ambientais abordados pelo P6 nas disciplinas que ministra, o mesmo destaca:

> Na Biofísica Geral trabalho a linha da Biofísica Ambiental direcionada à dinâmica dos elementos químicos nos ecossistemas aquáticos. Limnologia e Ecotoxicologia são temáticas totalmente direcionadas a questões ambientais como estudar a dinâmica das águas continentais e a poluição química delas, respectivamente (P5).

É importante mencionar que os temas "Limnologia e Ecotoxicologia" mencionados pelo professor são destacados no PPC (2015, p. 179) como áreas de pesquisas que visam investigar o "impacto ambiental por poluentes metálicos e na saúde humana" pesquisas essas desenvolvidas no Laboratório de Biogeoquímica Ambiental, um dos laboratórios voltados para pesquisas que o curso possui.

Diante deste relato do P6 e segundo o que se encontra no PPC, nota-se que a temática ambiental é contemplada na dimensão de ensino e pesquisa, o que igualmente foi observado por Barba (2011, p. 171) "Os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Biologia permitem que o acadêmico venha a ser um profissional que desenvolva tanto o ensino como a pesquisa no campo da temática ambiental", o pode ser entendido como Ambientalização.

Se tratando das questões regionais que envolvem a temática ambiental trabalhadas nas disciplinas, os professores entrevistados afirmam que são

problematizadas. O Professor 5 esclarece que a respeito das questões regionais o mesmo as articula com temas de “[…] impactos das mudanças de climas da região, principalmente a amazônica e o desenvolvimento regional” (P5) como na disciplina de Fundamentos de Ecologia e de População que possui dentre seus objetivos, competências e habilidades:

> Comparar a dinâmica populacional humana com a de outros seres vivos, estabelecendo relações com fatores sociais e econômicos envolvidos. Compreender e julgar modos de realizar intervenções nos ecossistemas, com estabelecimento de relações entre intervenção no ambiente, degradação ambiental e agravos à saúde humana e a avaliação do desenvolvimento sustentado como alternativa ao modelo atual (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 102).

O P6 destaca que articula, por exemplo, temas relacionados “[...]a presença do mercúrio emitido pelos garimpos de ouro e pelos desmatamentos e queimadas[...]”, as quais ele desenvolve na disciplina de Ecologia de Comunidades e Biodiversidade a qual possui como um dos objetivos fazer a abordagem da relação dos conteúdos da disciplina às questões regionais, no caso, no contexto amazônico enfatizando, que deve-se “Valorizar aulas de campo em espaços socioambientais como importante estratégia de ensino- aprendizagem no ensino de Ciências e Biologia, especialmente no contexto amazônico”. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, 2015, p. 102). Cabe mencionar que este objetivo em específico é um dos objetivos que se fazem presentes na maioria das disciplinas do curso.

Sobre o entendimento dos professores quanto a prática da interdisciplinaridade no curso, ambos afirmam ser importante, precisando ser maior integrada. O P4 enfatiza que não é porque o curso é complexo, com diversas disciplinas que abordam a temática ambiental que se faz presente a interdisciplinaridade, pois, a “[...] complexidade não é disciplinar” (P4). Sendo deste modo, no entendimento dos professores fundamental a efetivação da interdisciplinaridade no curso. A respeito desta questão, Silva (2016, p. 106) igualmente a observou em sua pesquisa o que a permitiu compreender que “A inserção da temática ambiental nos currículos é um cenário de conflitos entre a necessidade de uma abordagem interdisciplinar, mas tendo marcadamente a disciplinarização”.

Neste contexto, mesmo se observando a necessidade da “interdisciplinaridade” no que se refere a temática ambiental, o que se observa na realidade dos cursos é esta abordagem sendo realizada por disciplinas específicas.

É importante considerar que os temas ambientais e amazônicos apontados se referem a dinâmica da biodiversidade na Amazônia como fundamento de toda a análise do trabalho educativo no curso de licenciatura em Biologia. Neste contexto, diante dos temas que são investigados ao longo do curso destaca-se os aspectos relacionados a discussão a respeito da biodiversidade na Amazônia e que se faz presente em grande parte do currículo das disciplinas do curso, a exemplo, “Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas”, “Fitogeografia”, “Ecologia da Amazônia”.

Segundo Albagli (2001) deve-se olhar para a biodiversidade na Amazônia diante de dois aspectos. O primeiro está relacionado aos conflitos e alternativas em torno da conservação e do uso sustentável da biodiversidade, e o segundo, é o controle sobre o acesso ao conhecimento e à informação estratégica associada à biodiversidade amazônica. Diante destes aspectos é possível constatar que a biodiversidade vem sendo incorporada à legislação, às políticas públicas e ao discurso das elites políticas e econômicas, nacionais e regionais. Paralelamente, novos atores, estruturam-se e novas parcerias e novos projetos relacionados ao uso da terra e dos recursos naturais das regiões se estabelecem por meio de mudanças que vêm ocorrendo na dinâmica da teia da vida da floresta.

Considerando estes aspectos pode-se dizer que a realidade da biodiversidade representa os saberes que podem ser observados na condição da vida amazônica e como tal devem fazer parte do currículo do curso no sentido de promover esses saberes aos formandos de ciências biológicas.

Em síntese, após analisar o PPC deste curso e de acordo com os relatos dos professores, considera-se que o curso de Ciências Biológicas da UNIR do *campus* de Porto Velho contempla a temática ambiental em seu projeto pedagógico, como já mencionado, e que as disciplinas apontadas possuem propostas curriculares que consideram os temas ambientais, característicos da Amazônia e as características da Rede ACES.

Quanto aos temas ambientais identificados, além dos já mencionados anteriormente, pode-se citar outros, tais como, desmatamento e seu impacto na biodiversidade e funções ecológicas, ecologia, equilíbrio ecológico, relações ecológicas nos espaços socioambientais, conservação e preservação do cerrado e

sustentabilidade. Os temas característicos da Amazônia, também são considerados no curso, sendo identificados a biodiversidade amazônica, diversidade sócio-cultural amazônica, as comunidades tradicionais amazônicas como as etnias indígenas e os produtores rurais, bioma amazônico e dinâmica da pesca na Amazônia.

A respeito das características elaboradas pela Rede ACES que puderam ser identificadas neste curso, como já mencionado no decorrer da descrição da análise e expostas também no quadro 18, essas características foram: “Orientação prospectiva de cenários”, “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)”, “Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade”, ““Complexidade”, “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”, “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” e “Adequação metodológica”.

O segundo curso analisado neste núcleo foi o curso de Licenciatura em Geografia, criado juntamente com a universidade em 1982. Em 1990, institui-se a modalidade de Bacharelado, em atendimento a necessidade do mercado profissional no estado, tornando assim, o curso nas duas modalidades. (UNIR, DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA, 2020).

O Projeto Político Pedagógico analisado foi o de 2015, amparado pela Resolução nº 313/CONSEA de 03 de junho de 2013, que reformula o antigo PPP de 2000. Segundo o atual documento, esta reformulação, se fez necessária por se considerar:

> A nova realidade pela qual passa o Brasil, a Amazônia e Rondônia, permite-nos fazer uma avaliação curricular, ao tempo em que se projetam tendências quanto ao próprio desenvolvimento regional, implicando em novas **formas de leituras do espaço regional e, principalmente, em função dos desdobramentos advindos dos projetos para a sociedade e para o meio ambiente**, gerando novas territorialidades. No bojo dessas discussões, existe a preocupação relacionada ao papel exercido pelos geógrafos e **professores de geografia e suas atribuições enquanto profissional e partícipe da sociedade.** Com a finalização de seu Projeto Pedagógico consolida-se a modernização de sua grade curricular e prática pedagógica, além de promover a atualização da formação do geógrafo e professores de geografia, visando seu melhor enquadramento junto ao sistema CONFEA/CREA e às redes de ensino, o que se traduzirá na ampliação e maior capacidade de atuação profissional de seus formandos. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015, p. 11, grifo nosso).

Com o intuito de promover maior integralidade das realidades nacionais, regionais e locais foi elaborada a reformulação do PPP do curso. Observa-se que a

referência explicitada alude às duas modalidades, isto é, licenciatura e bacharelado. Assim, foram aperfeiçoados os conceitos metodológicos e integrados novos conteúdos geográficos às propostas curriculares para promover melhor formação aos acadêmicos, considerando as mudanças sociogeográfica contemporânea.

Ao interpretar a justificativa para a reformulação do PPP do curso, é possível relacionar a característica da Rede ACES "Contextualização (Local-Global/Global-Local-Global)" a ela, pois esta característica visa

> [...]considerar a contextualização no espaço (local e global) e no tempo (historicamente, no passado, presente e com visão de futuro) de forma integrada e maneira holística. A situação das universidades em diferentes contextos facilita o processo de aprendizagem de estudantes sobre questões ambientais locais, sem esquecer as questões globais que afetam o planeta[...] (CIURANA; LEAL FILHO, p. 88).

Ou seja, a reformulação do currículo do curso buscou se pautar na realidade tanto brasileira quanto amazônica e rondoniense, considerando sobretudo, o projeto de desenvolvimento e os "desdobramentos advindos dos projetos para a sociedade e para o meio ambiente, gerando novas territorialidades" (PPP, 2015, p. 11). Destaca-se elementos importantes considerados pelo PPP (2015), no que se refere ainda a justificativa desta reformulação e que possuem destaque da temática ambiental:

> a) compreendam o processo histórico da produção do conhecimento científico e suas relações com os aspectos de ordem política, cultural, social, ética, econômica e **ambiental**;
> c) percebam e reflitam sobre a peculiaridade da ciência geográfica ser dotada de métodos e procedimentos provenientes tanto das ciências humanas quanto das ciências naturais e que sejam capazes de estabelecer **relações entre sociedade e natureza** a partir de uma compreensão integrada e multidisciplinar dos fenômenos e processos com os quais a Geografia se envolve;
> g) saibam cuidar do **desenvolvimento humano integrado ao desenvolvimento da natureza, valorizando a ecologia e a preservação dos recursos disponíveis na natureza, principalmente a gestão dos recursos hídricos e florestais.** (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015, p. 14, grifo nosso).

Tais elementos assinalam a relação indissociável deste curso com a temática ambiental. Quando se aponta a importância atribuída ao âmbito ambiental no processo da construção do conhecimento científico, pode-se compreender esta importância conforme o que aponta Leff (2015, 84):

> A racionalidade teórica e instrumental constitutiva da modernidade e sua expressão através de seus valores, seus códigos de conduta, seus princípios epistemológicos e sua lógica produtiva geraram a destruição da base de recursos naturais e das condições de sustentabilidade da civilização humana.

Assim, vê-se a importância de se inserir a dimensão ambiental no processo de construção do conhecimento científico, visto que sem essa inserção as consequências são drásticas. Nisto, nota-se fundamental a associação da dimensão ambiental aos conhecimentos referente à ciência geográfica, bem como a intrínseca relação desta ciência com a sociedade e natureza no sentido de proporcionar a preocupação e consciência sobre o cuidado com o meio ambiente no sentido também de preservar o desenvolvimento humano, sem o qual a vida humana não será sustentável.

A estrutura funcional do curso constitui-se da oferta de 25 (vinte e cinco) vagas anualmente, sendo o período vespertino o turno de funcionamento e os laboratórios de didática e de pesquisa funcionando no período integral. A carga horaria total é de 3.600 (três mil e seiscentas) horas, tempo de duração de, no mínimo 4 (quatro) anos ou 8 (oito) semestres e o máximo 6 (seis) anos ou 12 (doze) semestres. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015).

Quanto aos objetivos (geral e específico), competências, habilidades e perfil do egresso do curso estes estão sistematizados no Quadro 19:

Quadro 19 - Sistematização do curso de Licenciatura em Geografia UNIR, *campus* Porto Velho

OBJETIVOS:	
GERAL	**ESPECÍFICOS**
Formar um profissional ético, competente com habilidades e conhecimentos necessários ao pleno exercício da profissão e da cidadania e comprometido com a sociedade em que vive. Formar graduados Licenciados em Geografia capazes de desenvolverem as habilidades e competências profissionais articulando elementos empíricos e conceituais, relacionados a produção e aplicação do conhecimento geográfico para atuar na sociedade criticamente.	- Reafirmar o acesso à educação e à escolarização publica como um direito constitucional dos cidadãos; - Propiciar aos futuros profissionais de Geografia uma formação abrangente, em suas dimensões culturais, política, epistemológica e ética, que os torne aptos a desenvolverem estratégias educativas democratizadoras de acesso ao conhecimento, numa perspectiva sócio-histórica; - Estabelecer articulações entre teoria e prática nos grandes temas geradores que possam mobilizar a comunidade ou grupo, como por exemplo, as questões ambientais, agrárias, urbanas, energéticas ou da globalização, entre outras; - Desenvolver e aprimorar um processo de transversalidade dos conhecimentos que

	contemplem a diversidade em todos seus aspectos: culturais, políticos, econômicos, de gênero, de etnias ou de geração, entre outras, no processo pedagógico de ação-reflexão-ação do conhecimento; - Dominar os conceitos e a operacionalização das tecnologias digitais (Fotointerpretação, Sensoriamento Remoto, SIG e Cartografia Digital) voltadas para o mapeamento das novas dinâmicas territoriais e formas de uso dos recursos naturais; - Habilitar docentes e pesquisadores em Geografia no entendimento do espaço nas suas diversas escalas (local, regional, nacional e internacional), tendo como perspectiva um referencial-metodológico interdisciplinar e investigativo; - Formar profissionais capacitados na elaboração de projetos e realização de pesquisas, tanto acadêmicas como de extensão e ensino, com ênfase na articulação de grupos temáticos geoambientais e socioeconômicos;
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
As competências e habilidades estão inseridas no objetivo geral, quais sejam, desenvolver capacidades de articulação entre elementos empíricos e conceituais, relacionados a produção e aplicação do conhecimento geográfico para atuar na sociedade criticamente. Capacidade de conciliar a teoria e prática dos conhecimentos e ensinos de geografia.	
PERFIL DO EGRESSO	
O Licenciado em Geografia deve ser capaz de compreender, analisar e intervir em sala de aula e no espaço geográfico em diversas escalas, com base em referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos que contemplem a capacidade técnica; ter uma postura ética, uma visão crítica e reflexiva, ser responsável socialmente, ter respeito à pluralidade cultural, em conformidade com as demandas apresentadas em seu tempo e do seu espaço.	

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPC de Licenciatura em Geografia (2015, p. 12-15)

Em resumo levando em consideração o exposto no Quadro 19, compreende-se que o curso em análise busca formar profissionais licenciados que atendam aos interesses e necessidades da região amazônica, problematizando os processos históricos da constituição dos espaços em escala local, regional, nacional e internacional com as dimensões sociais, culturais, política, econômicas, ambiental, epistemológica e ética priorizando a articulação entre a teoria e prática.

Essa articulação entre teoria e prática contemplada no curso pode ser interpretada como a presença da característica da Rede ACES “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” que apreende o “Reconhecimento de que teorias e práticas sociais se fazem mutuamente mergulhadas em dinâmicas culturais específicas, guardando em si as marcas desta origem” (OLIVEIRA *et al.* 2003, p. 50). E, a respeito das “dinâmicas culturais específicas” que são consideradas nessa

característica, esta dinâmica é representada no curso quando no perfil do egresso menciona-se que o mesmo deve ter respeito à pluralidade cultural de sua região.

A estrutura curricular[33] do curso é composta por cinco componentes curriculares, os quais são: Núcleo Contextual, Núcleo Estrutural, Núcleo Integrador, Núcleo Pedagógico e Disciplinas Eletivas. Com base nesses componentes, verifica-se que a formulação curricular e a proposta pedagógica do curso buscam desenvolver uma formação para a transformação da sociedade tendo o licenciado em Geografia, o papel de educador que entende os problemas sociais, ambientais, políticos e econômicos em sua espacialidade, bem como nos aspectos técnicos e científicos. (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015).

Partindo do estudo da matriz curricular do curso, e, após, a análise do ementário das disciplinas, foi possível identificar quais são as disciplinas que abordam a temática ambiental sendo o seu total de 16 (dezesseis) disciplinas, 6 (seis) obrigatórias e 10 (dez) eletivas. É importante esclarecer que além das disciplinas que compõem a grade curricular do curso, a qual está exposta no PPC de Licenciatura de Geografia (2015, p. 33-34), o documento menciona outras 5 (cinco) disciplinas, as quais abordam a temática ambiental. Dentre essas, apenas 2 (duas) (“Análise e Gestão Ambiental”; “Auditoria e Pericia Ambiental”) pertencem ao referido departamento, contudo, fazem parte da grade curricular da modalidade bacharelado. As outras 3 (três) disciplinas pertencem a outros departamentos, sendo “Direito Ambiental” pertencente ao departamento do curso de Direito, “Economia do Meio Ambiente” ao departamento de Economia e “Química Ambiental” ao departamento de Química.

Estes dados possibilitam a interpretação de que além dos cursos de licenciatura estudados, há outros cursos do *campus* que oferecem disciplinas que abordam a dimensão ambiental, tais como o bacharelado em Direito e em Economia. Importante mencionar que quanto as disciplinas eletivas, essas são destacadas na grade curricular de licenciatura, contudo, não apresentam suas ementas neste PPC de licenciatura, e sim, no PPC de bacharelado. Todas possuem carga horária de 60

33 Cada componente possui sua composição curricular. Isto pode ser visualizado no PPP (2015) do curso. Disponível em: http://www.geografia.unir.br/uploads/50505050/arquivos/PPP_LICENCIATURA_FINAL_2015_2118190340.pdf.

(sessenta) horas sendo elas: “Grandes Empreendimentos na Amazônia e Meio Ambiente”, “O conceito de refugiados ambientais e mudanças climáticas na realidade brasileira”, “Instrumentos Legais de Gestão e Monitoramento Ambiental, (EIA/RIMA/ PRAD/Laudos Periciais e outros) ”, “Geomorfologia e Planejamento Ambiental” e “Cartografia Ambiental” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015).

Assim, considerando a quantidade de disciplinas encontradas, optou-se por sistematizá-las em um quadro destacando o nome da disciplina, carga horária e o período que é ministrada, bem como sua classificação no sentido de compreender se a mesma é obrigatória ou eletiva.

Cabe destacar que igualmente como sistematizado na análise do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (Quadro 18) foi acrescentada nessa sistematização excertos que apresentam indícios referentes à presença da temática ambiental, temas característicos da Amazônia e as características da Rede ACES encontrados em cada disciplina no sentido de trazer de maneira sintética, contudo precisa, o destaque da abordagem ambiental que as disciplinas do curso de Geografia contemplam. Neste sentido, para dar ênfase às temáticas identificadas optou-se por apresentar os excertos de maneira distinta, sendo os referentes a temática ambiental (negritados) e os referente às características amazônicas (sublinhados). Isto pode ser visualizado no Quadro 20:

Quadro 20 - Sistematização das disciplinas do curso de Licenciatura em Geografia da UNIR, *campus* Porto Velho, e excertos que apresentam indícios da abordagem da temática ambiental, temas caraterísticos da Amazônia e as características da Rede ACES

Disciplina	Excertos: Temática Ambiental/Característicos da Amazônia	Características da Rede ACES identificadas	Definição da Característica da Rede ACES
Geologia - 2º período. Obrigatória 80 h.	OBJETIVO: Compreender os diversos processos geológicos e geoquímicos atuantes na superfície e no interior do planeta, no que diz respeito aos mecanismos naturais de geração de rochas e sedimentos nos diversos ambientes geotectônicos, incluindo suas relações com formas de relevo e atividades biológicas. EMENTA: **Aspectos econômicos,**	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	O pensamento complexo propõe analisar os fatos reais dentro de um contexto e uma globalidade multidimensional. Os acontecimentos devem ser analisados levando-se em conta o contexto socioambiental local em que se desenvolvem, quer dizer as circunstâncias sociais, políticas,

	sociais, ambientais e políticos sobre mineração, especialmente na Amazônia (p. 54).		econômicas e culturais[...] (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).
Climatologia - 2º período. 80 h. Obrigatória	OBJETIVO: Desenvolver uma breve discussão sobre variabilidades e **mudanças climáticas e o impacto de fenômenos como El Niño/La Niña na Amazônia.** EMENTA: Introdução ao estudo do clima na Geografia. Elementos e fatores climáticos. Climatologia dinâmica: circulação geral da atmosfera, massas de ar, sistemas frontais. Classificações climáticas. Fenômeno ENOS e Célula de Walker. Mudanças climáticas. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Recursos naturais e meio ambiente:** uma visão do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE/Departamento de Recursos Naturais e Estudos Ambientais, 1997. p. 208. (p. 57).	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)	Forma de vincular a disciplina com o entorno imediato e global (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 47).
Geografia da População e Demografia – 2º período. 80 h obrig	EMENTA: **Políticas populacionais e Questão socioambiental**. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA COMPLEMENTAR: DIÉGUES, A. Carlos. O mito moderno da natureza intocada. Hucitec. São Paulo. 2000. (p. 58).		
Biogeografia – 4º período 80 h.	OBJETIVO: Compreender a distribuição dos seres vivos, a partir da relação FORMA X TEMPO X ESPAÇO; **Entender como as intervenções humanas podem afetar os processos de dispersão e extinção da fauna e da flora,** a partir da análise de suas características evolutivas, históricas e filogenéticas; Identificar e analisar as áreas de distribuição dos seres vivos e interpretar **os fatores ecológicos do meio e suas inter-relações;** EMENTA: Biogeografia	Complexidade	Visão integrada dos princípios que emanam da enorme complexidade que caracteriza os sistemas ambientais (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 46) Um currículo ecológico deve incorporar complexidade como um paradigma interpretativo de realidade e pensamento. A existência de disciplinas (história, filosofia, etc.) que colocam o progresso de uma disciplina em um contexto

	Histórica (evolucionista) e **Ecológica** com ênfase para o quaternário; Biogeografia e **Recursos Naturais da Amazônia**; Biogeografia Urbana. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA: ODUM, E. P. **Ecologia.** México, Continental, 1965. TROPPMAIR, Helmut. **Biogeografía e Meio Ambiente.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995. (p. 64).		temporal dá uma perspectiva epistemológica do caminho que o conhecimento foi gerado e contribui para uma interpretação da realidade como um sistema de sistemas que possui uma dinâmica própria (CIURANA; FILHO, 2006, p. 86).
Educação Ambiental – 5º período. 80 Obrig,	OBJETIVO: Oferecer ao aluno uma visão das **abordagens da educação ambiental através de teorias e práticas vivenciais**; EMENTA: Uma abordagem histórico-critica com a **inter-relação entre educação e ecologia.** Trata-se das **relações entre sociedade com a natureza.** REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA: Todas são da área ambiental. (p.68).	Adequação Metodológica	A atividade de educação ambiental poderá se articular em diferentes momentos: a) o momento analítico para salientar os conhecimentos e os comportamentos atuais; b) a elaboração de metodologias informativas e de formação orientadas à socialização dos conhecimentos; c) uma atuação cognitiva utilizando conteúdos interdisciplinares (OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 52).
Organização do Espaço Amazônico – 6º período 80 Obrig.	OBJETIVO: Entender como se deu a formação histórica da Amazônia; Discutir o **processo de Ocupação da Amazônia, sua geopolítica e as repercussões ambientais;** Entender a nova dinâmica espacial da Amazônia a partir dos grandes eixos de integração e projetos de desenvolvimento. EMENTA: **As perspectivas para o Desenvolvimento sustentado e a questão Ambiental;** REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA BÁSICA: BECKER, B. K. Geopolítica da Amazônia: A fronteira de novos recursos. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982. BRASIL. **Diretrizes Ambientais para o Estado de Rondônia**: documento compacto. Brasília, SEMA/MDUMA, 1986.	Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza	Considerar as possibilidades de transformações entre sociedade e natureza tendo como referência as relações dialéticas que se estabelecem entre estas transformações e as ocorridas nas relações sociais OLIVEIRA JÚNIOR *et al*., 2003, p. 45).

	MORÁN, E. F. A Ecologia Humana das Populações da Amazônia. Petrópolis-RJ, Vozes,1990. (p. 69).		

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora com base no PPC de Licenciatura em Geografia (UNIR, PPC, 2015, p. 31; 54-69)

Conforme o exposto no Quadro 20 nota-se que as disciplinas que abordam a temática ambiental têm relacionado os temas de forma articulada com os temas característicos da Amazônia, a exemplo, “Geologia” que trata de “Aspectos econômicos, sociais, ambientais e políticos sobre mineração, especialmente na Amazônia” (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015, p. 54).

Assim, os temas identificados foram: a mineração na Amazônia focalizando os aspectos ambientais, econômicos, sociais e políticos que influenciam a mineração, mudanças climáticas e os impactos do El Ninõ e La Ninã no ambiente amazônico, as questões socioambientais e as políticas populacionais, as intervenções humanas que podem afetar a extinção da fauna e da flora, ecologia, os recursos naturais amazônicos, desenvolvimento sustentável e a Amazônia e, abordagens da Educação Ambiental para a compreensão da relação sociedade e natureza. Quanto aos temas característicos da Amazônia, estes são representados pela abordagem sobre a formação histórica da região amazônica, ecologia humana da população amazônica e os processos de ocupação da Amazônia (UNIR, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA, 2015).

Ainda no sentido de refletir sobre as temáticas abordadas pelas disciplinas do curso, observa-se que essas são trabalhadas por propostas que contextualizam, tanto estruturas econômicas quanto políticas, principalmente quando do caráter histórico que o curso desenvolve. Ou seja, os conhecimentos, conceitos e concepções teóricas presentes neste curso se baseiam, sobretudo, nos processos históricos da constituição da terra, dos espaços, dos territórios e assim, das sociedades sendo priorizado a contextualização local bem como a reflexão sobre a relação sociedade-natureza. Isto favorece, conforme afirma Ruscheinsky (2014, p. 101) “[...] a formação de profissionais na busca por aproximar-se do intuito de uma equidade entre as relações sociais e os bens da natureza a partir do conhecimento científico conjugado com práticas sociais” dos licenciados que atuarão na sociedade.

A respeito do conceito de espaço/espacialidade, este foi destacado também por Barba (2011, p. 144) “A organização da espacialidade no curso de Geografia da UNIR está fundamentada nas relações sociais de como estas questões se organizam na forma e no espaço amazônico”. Considera a relação desse espaço com a temática ambiental, como “espacialidade ambiental” e afirma:

> [...] espacialidade ambiental é bem trabalhada no curso, por meio do ensino em disciplinas da licenciatura, e principalmente, do bacharelado, desde a questão da organização do espaço amazônico até as questões da gestão e da análise ambiental. Estas áreas compreendem os temas e conteúdos que ressaltam a organização e a espacialidade ambiental no contexto amazônico (BARBA, 2011, p. 275).

Nota-se que as observações feitas pelo autor mencionado se referem também à mesma disciplina identificada nesta análise, qual seja, “Organização do Espaço Amazônico”.

As problematizações elaboradas a respeito dos conhecimentos sobre a dimensão ambiental no curso de Geografia envolvem as questões individuais e coletivas do ser humano no mundo e em sociedade e que envolvem sua história social e cultural. Isto pode ser verificado no relato da P3, quando enfatiza que a Geografia trabalha com a “inter-relação da categoria sociedade-natureza, ou sociedade-meio” ambiente e diz serem categorias teóricas:

> [...] que tem a sua correspondente teórico-prática, mas assim, é uma das categorias teóricas com as quais a geografia vai trabalhar [...]. Então, é óbvio que a categoria ambiente ou meio ambiente, está diretamente relacionada com a geografia como ciência. E, isso é nítido! Não só na história do pensamento geográfico, quanto da própria geografia científica e da relação da geografia científica com a geografia escolar. O ambiente, é uma categoria cara para a geografia. (P3).

A historicidade da ciência da Geografia está relacionada às dimensões que constituem as sociedades e que findam, neste contexto, às questões socioambientais.

De acordo com do PPP (2015), as mudanças sofridas no decorrer do processo histórico da constituição do estado de Rondônia estão e continuam sendo submetidas às diversas pressões socioterritorias, envolvendo os recursos naturais da região amazônica como um todo, como aponta a própria história de sua colonização relatada por diversos autores, tais como Maciel (2004) e Serra e Fernandez (2009).

Seguindo este raciocínio, levar em consideração as histórias, sejam elas história oficial da ciência em estudo ou a dos sujeitos que compõem o cenário de ensino, faz-se fundamental. Assim, quando questionado à P3 a respeito dos temas regionais trabalhos nas disciplinas a mesma relata que:

> Traz para a questão afro-brasileira e indígena justamente pensando, obviamente, na nossa grande região amazônica. Essa é a lógica. E quando eu chego na Geografia do Clima dessa tipologia equatorial, com 3 meses de sub-seca, que é a nossa realidade local aqui do sul da Amazônia e do norte do Estado de Rondônia – Porto Velho, e uma cidade localizada às margens do Rio Madeira, essa grande planície de inundação desse rio poderosíssimo. Ou seja, é uma realidade completamente particular. É um território singular, que precisa ser discutido (P3).

Nisto pode-se compreender a adaptação metodológica realizada na prática pedagógica desta professora, alinhando os conhecimentos necessários da ciência geográfica às especificidades locais e regionais de seu público alvo. Assim é possível considerar a característica da Rede ACES “Adequação Metodológica” por meio da metodologia de ensino da professora, a qual pode-se dizer, “[...] facilita a aprendizagem ambiental[...]” sendo baseada “[...] na reflexão, participação e ação aplicada à resolução de problemas locais e globais” (CIURANA; LEAL FILHO, 2006, p. 86).

Vale ressaltar que a professora frisa que, em todas as disciplinas ministradas por ela, são articuladas as temáticas ambientais, tanto no departamento de Geografia quanto no de Ciências da Educação, o qual, a mesma igualmente ministra disciplinas, como já mencionado na subseção anterior. Ainda neste sentido das questões regionais, a P3 afirma que tem trabalhado com autores indígenas e afro-brasileiros que envolvem as temáticas ambientais, no sentido de valorizar outras epistemologias, tais como:

> Dos intelectuais indígenas, eu gosto muito do Krenak, então eu tenho lido muito Ailton Krenak: “Ideias para adiar o fim do mundo”, “A vida não é útil”, e uma outra autora daqui, que é da Geografia também, que é a Márcia Kambeba: “Eu moro na cidade” e “O lugar do saber”. E em relação à tradição africana, afro-brasileira, eu trabalho muito com a mitologia dos orixás, e quando a gente fala de orixás, a gente está falando exatamente dessa categoria natureza, detalhamentos da categoria natureza. (P3).

Diante dos apontamentos da professora, compreende-se que por meio destas adaptações, há maior possibilidade de se construir uma formação contra hegemônica focalizada nas especificidades e necessidades dos sujeitos envolvidos.

Essa resposta da P3 também possibilita a interpretação da característica da Rede ACES “Complexidade” conforme apontam Ciurana e Leal Filho (2006, p. 86):

> Um currículo ecológico deve incorporar complexidade como um paradigma interpretativo de realidade e pensamento. A existência de disciplinas (história, filosofia, etc.) que colocam o progresso de uma disciplina em um contexto temporal dá uma perspectiva epistemológica do caminho que o conhecimento foi gerado e contribui para uma interpretação da realidade como um sistema de sistemas que possui uma dinâmica própria. A análise das causas e efeitos dos problemas ambientais de uma forma sistêmica do ponto de vista nos permite identificar os níveis de interação com a realidade.

Assim, os conhecimentos construídos na disciplina se tornam mais concretos justamente por se tratarem da realidade e vivência dos formandos bem como por possibilitar a problematização dos temas trabalhados na disciplina de maneira mais complexa por diferentes epistemologias. Destaca-se deste modo, o lugar dos saberes ambientais presente na cultura indígena e africana, considerando que elas são estudadas nas diversas abordagens que permeiam as relações entre sociedade-natureza caracterizando os temas ambientais trabalhados na disciplina.

A respeito da interdisciplinaridade, a professora destaca que há professores no curso que desenvolvem trabalhos tanto na graduação quanto na pós-graduação, envolvendo temas ambientais que são trabalhados em disciplinas, como em pesquisa e cita as ações desenvolvidas pela coordenadora e pesquisadores do Laboratório de Geografia e Cartografia – LABCART[34] apresentando como exemplos: desmatamento, desmatamento de zona de amortecimento e desmatamento de área de proteção permanente. Nisto, pode-se observar a presença da interdisciplinaridade em contexto de ensino e pesquisa, o que compreende a característica da AC “Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade” a qual, para Ciurana e Leal Filho (2006) exige ações multidisciplinares que envolvem profissionais de diferentes áreas no sentido de promover diversos conhecimentos a respeito das questões ambientais.

---

34 Laboratório que reúne pesquisadores com experiência na área de geografia física (geomorfologia, pedologia, geologia, climatologia, sistemas agroflorestais, cartografia, Geoprocessamento e sistema de informação geográfica) e atua com estudos técnicos para o Planejamento e Gestão Ambiental em vários níveis. (PPP, 2015, p. 47).

De modo geral, de acordo com a análise descrita a respeito do curso de licenciatura em Geografia do *campus* de Porto Velho, além dos temas ambientais e característicos da Amazônia identificados e já mencionados, foi possível identificar algumas características da Rede ACES, sendo elas: “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)”, “Coerência e reconstrução entre teoria e prática”, “Adequação Metodológica”, “Complexidade” e “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”.

6.3 Núcleo de Saúde - NUSAU: Ambientalização Curricular no curso de licenciatura em Educação Física

O Núcleo de Saúde (NUSAU) da UNIR, *campus* de Porto Velho, foi criado em 1989 e comporta os Departamentos Acadêmicos de Educação Física, Enfermagem, Medicina, Psicologia e Saúde Coletiva. O mesmo coordena as funções de ensino, pesquisa e extensão, bem como de planejamento, de execução e avaliação dos cursos que o integram, os quais são: Licenciatura em Educação Física e os Bacharelado em Enfermagem, Medicina e Psicologia. (UNIR, NÚCLEO DE SAÙDE, 2020).

O curso de Licenciatura de Educação Física da UNIR, *campus* de Porto Velho, foi instituído em 1982, pois fazia parte do conjunto de cursos de licenciatura que compunham a instituição na época. Contudo, suas atividades tiveram início apenas no segundo semestre de 1983. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017).

De acordo com o PPC analisado, desde a criação do curso, o projeto pedagógico do mesmo tem passado por várias modificações no sentido de atender as alterações demandadas nas Diretrizes Curriculares para formação do profissional da Educação Física (DCNEF). Assim, mesmo com a alteração realizada nas DCNEF em 2020, o presente projeto não a contempla, pois o mesmo se trata da elaboração de 2017, última alteração realizada pelo Conselho do Departamento da Educação Física da UNIR. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017).

O curso possui como finalidade “a formação de um profissional compromissado com os reais interesses desenvolvimentistas da região, da população e da profissão” e busca formar este profissional com compromisso “[...] à preservação ambiental e à

promoção da qualidade de vida, bem como, que assegure rigorosa postura ética, que garanta uma visão crítica abrangente e integrada dos processos de desenvolvimento profissional [...]" (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 12), que envolve tanto o ambiente escolar como não-escolar.

Sua estrutura funcional é constituída atualmente de 45 (quarenta e cinco) vagas de ingresso ofertadas anualmente no período matutino, carga horária total de 3.900 (três mil e novecentas) horas/aula tendo cada hora/aula 50 (cinquenta) minutos, sendo essa carga horária distribuída em 2.470 (dois mil e quatrocentas e setenta) horas de aulas (conteúdos científico-culturais), 710 (setecentas e dez) horas/aula de Prática como Componente Curricular, 480 (quatrocentas e oitenta) horas/aula de Estágio Curricular Supervisionado e 240 (duzentas e quarenta) horas/aula de Atividades Complementares. Quanto ao tempo de integralização este é de 8 (oito) semestres. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017).

De acordo com o PPC (2017) foi possível elaborar o Quadro 21 que corresponde a sistematização dos objetivos do curso (geral e específico), competências, habilidades e perfil do egresso.

Quadro 21 – Sistematização do curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR *campus* Porto Velho

OBJETIVOS	
GERAL	**ESPECÍFICOS**
Formar professores de educação física competentes para o ensino dos elementos da cultura corporal do movimento humano por meio de uma organização curricular que contemple e articule os conhecimentos de áreas diversificadas (biológica, sociocultural, pedagógica).	- Formar professores para atuar no desenvolvimento de funções docentes em todos os graus de ensino preconizados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e pelos projetos pedagógicos das escolas; - Formar professores que tenham atitudes éticas como profissional em educação, sabendo desenvolver sua atividade pedagógica compromissada com esses valores; - Formar professores que tenham atitudes éticas como profissional em Saúde, sabendo desenvolver suas atividades técnicas compromissados com a vida e a saúde das coletividades; - Formar professores que atuem em diferentes contextos, de acordo com as necessidades sociais e os direitos humanos, no sentido de promover a qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; - Formar professores com uma consistente base teórica para a atividade docente no campo das práticas corporais, esportivas e do lazer, com capacidade de analisar a realidade atual e nela intervir como agente de transformação; - Formar professores com base geral, expressa em competências científicas, técnicas, pedagógicas, sociais, éticas, morais e políticas

	que significam, em última instância, a superação da formação unilateral e limitada ao mercado de trabalho; - Formar professores a partir de experiências sociopedagógicas, possibilitando que os mesmos aprendam a refletir criticamente sua própria atuação e o contexto em que atuam, e que saibam interagir coletiva e cooperativamente na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação de ações tanto com sua comunidade profissional, quanto com a sociedade em geral; - Formar professores que percebam os constantes movimentos acadêmicos, sociais e culturais, tendo capacidade profissional para organizar, planejar, administrar, avaliar e atuar pedagógica e cientificamente; - Formar professores para construir e desenvolver conhecimento científico em Educação Física e que compreendam esta, como ciência e profissão.
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	
Visa a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades expressas na Resolução nº 001/CNE/CP/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena expressas no Artigo 6º. Além das competências e habilidades descritas na Resolução nº 007/CNE/CES/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de Graduação Plena no Artigo 6º inciso 1º.	
PERFIL DO EGRESSO	
O Perfil do Egresso do Licenciado em Educação Física da UNIR é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades de ensino referentes às práticas corporais sistematizadas na Educação Básica e em ambientes extraescolares. Elabora e analisa materiais didáticos e projetos curriculares pertinentes à Educação Física Escolar. Realiza ainda pesquisas em Educação Física, coordena e supervisiona equipes de trabalho em ações e programas que tematizem as práticas corporais sistematizadas dentro e fora da escola. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico.	

Fonte**:** Elaborado pela pesquisadora com base no PPC de Licenciatura em Educação Física (2017, p. 12-23)

Entende-se, conforme o exposto, que a licenciatura de Educação Física da UNIR busca oferecer uma formação consolidada não só nos conhecimentos específicos de sua área, tais como os de conhecimentos biológico, sociocultural e pedagógico, mas, também de conhecimentos a respeito da área da saúde, da ética, política e dos problemas da sociedade.

A organização curricular do curso constitui-se de 5 eixos estruturantes os quais são:

> 1. BIODINÂMICA: Reúne-se conhecimento sobre citologia, histologia, anatomia, fisiologia, bioquímica, biomecânica, cinesiologia e cineantropometria, permitindo uma visão do processo de construção do conhecimento acadêmico das ciências biológicas aplicadas a Educação Física;
> 2.COMPORTAMENTAL: Reúne conhecimentos sobre desenvolvimento humano, comportamento motriz, psicologia, sociologia, dinâmicas e relações estabelecidas no ensino, permitindo o entendimento de aspectos e processos a Educação Física como ciências, como prática social, e como atividade promotora de saúde e qualidade de vida;
> 3.CULTURAL: Reúne conhecimentos sobre o homem na sociedade do ponto de vista histórico, ético-político, filosófico e cultural, desenvolvendo no acadêmico a compreensão aprofundada dos

> fenômenos e processos que permitem a Educação Física como prática social;
> 4.CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO: Reúne conhecimentos sobre: comunicação acadêmica escrita e oral da língua portuguesa, da informática e da estatística, garantindo a apropriação crítica do conhecimento disponível, bem como, a interface com campos afins do conhecimento, assegurado uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégicas de produção do conhecimento científico em Educação Física
> 5.DIDÁTICO-PEDAGÓGICO: Possibilita a compreensão aprofundada dos fenômenos e processos educacionais que classicamente constituem campo da Educação Física, reunindo conhecimentos sobre teoria e prática em todos os níveis dos temas da cultura corporal como esporte, lazer, ginástica, dança, lutas e jogos. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 32).

Neste sentido, observa-se um currículo dinâmico que abrange as áreas da biologia, do comportamento humano, da cultura, da área científico-tecnológico e da didática pedagógica.

Na matriz curricular[35] do curso, há menção de 3 (três) disciplinas eletivas com carga horária de 40 (quarenta) horas, não sendo mencionadas especificamente quais são essas disciplinas. Isto se dá pelo fato de haver uma relação de 28 (vinte e oito) disciplinas nomeadas Disciplinas Eletivas/Optativas no PPC (2017, p. 37) que, no caso especificamente deste documento, são consideradas sinônimas. Todas essas disciplinas são eletivas, a serem ministradas obrigatoriamente a partir do 5º período e devem ser cursadas pelo graduando, ficando a cargo dele a escolha por qual delas cursar, sendo obrigatório o mesmo escolher cursar no mínimo três delas durante o decorrer do curso.

Contudo, cabe ao Colegiado de Curso e as Chefias de Departamento decidir a oferta de tais disciplinas, os quais seguem a Política de Oferta, qual seja em primeiro lugar a demanda dos próprios alunos, em segundo a demanda de docentes com carga horária disponível para ministrá-las e, por fim, a disponibilidade de estrutura mínima para a realização das atividades práticas das mesmas. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017).

De acordo com o PPC (2017) a temática ambiental é contemplada no curso de forma transversal por meio dos componentes curriculares de todas disciplinas e são abordadas de maneira transdisciplinar, principalmente, nas específicas que envolvem

35 A matriz curricular do curso está disponível em: https://def.unir.br/uploads/07782547/horario%202021-1/Grade%20Curricular%202017.pdf.

a Educação Ambiental. O docente responsável por ministrar tais disciplinas precisará prever em seu plano de ensino, atividades e discussões que contemplem tal temática, ficando a cargo do Departamento “promover palestras, ações de extensão, pesquisa ou outras ações no sentido de cumprir o previsto em lei, dentro de sua competência, quanto às temáticas relacionadas a Educação Ambiental”. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 41).

Referente a esta responsabilidade do Departamento, cabe destacar que em nenhum outro PPC analisado, há essa menção. Sendo uma característica específica deste curso. O que de certo modo, possibilita compreender que o mesmo não atribui a responsabilidade de efetivar os conhecimentos relacionados à dimensão ambiental apenas ao professor no desenvolvimento do currículo, mas, igualmente ao departamento através de outras ações. Neste sentido, ao observar essa especificidade é possível considerar a característica da Rede ACES “Adequação Metodológica” neste curso, por compreender que o mesmo desenvolve outras metodologias para a promoção do conhecimento a respeito da temática ambiental além do ensino. Visto que, esta característica propõe “[...] a elaboração de metodologias informativas e de formação orientadas à socialização dos conhecimentos” (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 51), o que é efetivado, por exemplo, por palestras, como frisado pelo coordenador 3.

De acordo com a análise realizada na matriz curricular e no ementário notou-se que dentre todas as disciplinas do curso, apenas no rol das eletivas, são encontradas as que abordam a temática ambiental. Sendo elas a de “Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física” e a de “Atividades Físicas e esportes de aventura”. Assim, pode-se afirmar que o PPC de Educação Física (2017) possui duas disciplinas que abordam a temática ambiental. Nesse sentido, cabe neste momento descrever as propostas das mesmas referente a esta temática.

A disciplina “Atividades Físicas e esportes de aventura” tem como objetivo “[...] Possibilitar o acesso discente aos conhecimentos fundamentais na área de Atividades Físicas e Esportes de aventura, bem como discutir as possibilidades e desafios para atuação do profissional de Educação Física nesta”. Nota-se que neste objetivo não há menção de abordagem ambiental, o que é explicitado na ementa da mesma, quando descreve os conhecimentos que devem ser abordados, os quais são:

> Estudo dos conceitos, história, características, modalidades e desenvolvimento das Atividades Físicas e dos Esportes de aventura. Perspectivas de atuação do profissional de Educação Física na área de atividades físicas e Esportes de aventura. **Educação Ambiental. Vivências de atividades físicas de aventura na natureza.** Segurança dos participantes e manutenção dos equipamentos no âmbito das atividades físicas de aventura. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 96, grifo nosso).

Os conhecimentos a respeito da Educação Ambiental e experiências de atividades físicas que podem ser exercidas em meio à natureza são os conhecimentos relacionados à temática ambiental que essa disciplina destaca, como expressa a ementa.

Também pode ser observada a abordagem na bibliografia, tanto básica quando indica a obra “As três ecologias” de Felix Guattari (1990), uma referência da temática ecologia e ambiental, quanto na bibliografia complementar, quando indica a obra “Ecoturismo: influências na Educação Física” de Eduardo Augusto Carneiro (2012), obra essa que dentre seus temas, aborda a relação do meio ambiente e a ecologia.

A outra disciplina é a de “Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física” essa, diferentemente da primeira, em seu objetivo descreve explicitamente a abordagem da temática ambiental, pois tem como finalidade “[...]Promover reflexões e aplicações pedagógicas entre a Educação Física e a Temática Ambiental”. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 115).

Do mesmo modo, fica evidente a abordagem da temática em sua Ementa quando aponta tais conhecimentos:

> Ecologia e legislação ambiental. Os significados da aproximação entre a Educação Física e a Temática Ambiental. As interferências climáticas nas aulas de Educação Física escolar, reflexões sobre a disponibilidade e o estado de conservação dos espaços públicos e privados de esporte e lazer. As modalidades esportivas sob a ótica ambientalista com motivação e superação de obstáculos na busca do autoconhecimento, da auto-realização, da satisfação pessoal, nas quais são reintroduzidas as noções de jogo e de prazer. (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 115).

Nota-se, de acordo com o exposto, que a descrição dos conhecimentos a serem abordados nesta disciplina, em grande parte, correspondem às questões

ambientais e sua aproximação com a Educação Física, o que afirma a inserção da temática ambiental em seu currículo.

Observa-se ainda, pelo menos no que se refere a estas abordagens, a interdisciplinaridade de conhecimentos destacando-se conhecimentos relacionados a ética, sobre fenômenos naturais, responsabilidade social e, sobretudo, a problemática referente à reflexão das modalidades esportivas sob a perspectivas dos ambientalistas, ou seja, a complexa discussão sobre as práticas esportivas praticadas na natureza, o chamado “Esportes da Natureza” e os possíveis danos que estes podem causar ao meio ambiente (COSTA, 1998).

Cabe destacar, que neste curso houve a participação apenas da coordenação pois, até o momento da realização da coleta de dados desta pesquisa, as disciplinas que abordam a temática ambiental ainda não haviam sido ministradas, o que impossibilitou a coleta de dados com os professores.

De acordo com o C3, o qual compôs a equipe de professores que elaboraram o PPC vigente, “[...] as disciplinas do curso foram pensadas de acordo com o perfil do egresso, idealizado pelo Núcleo Docente Estruturante do curso de Educação Física, respeitando a legislação vigente” (C3). Ainda nesse sentido de normativas, quando perguntado ao coordenador se considera que os documentos institucionais e curriculares contemplam aspectos da temática ambiental, o mesmo afirma que sim, e baseia sua resposta na justificativa de haver disciplinas específicas que trabalham com a temática.

Esta afirmativa representa a compreensão do coordenador de que o fato de ter disciplinas específicas que contemplam a temática ambiental seja o suficiente para assegurar que o curso trata com eficiência tal temática. Porém, há autores que contestam a formação de um currículo fragmentado, defendendo a interdisciplinaridade e a transversalidade da temática ambiental não só no currículo normativo de ensino, mas, também em outras áreas que envolvem o ensino, isto é, na extensão, pesquisa e gestão, como apontam Botelho; Couto; Masi, (2014).

Com o objetivo de compreender a visão da coordenação do curso referente aos obstáculos existentes da inserção da temática ambiental na UNIR, o C3 destaca: “[...] A UNIR é uma grande instituição e, nesse sentido, penso que poderia fazer mais, considerando sua localização geográfica e política. O principal obstáculo para isso é a falta de informação, sobre a importância dessa temática para vida das pessoas”.

A relação entre temática ambiental e questões geopolíticas que a coordenação apresenta é considerada com o contexto local em que a universidade está localizada o que torna possível a associação da característica da Rede ACES “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)” no sentido que envolve a “situação das universidades em diferentes contextos facilita o processo de aprendizagem de estudantes sobre questões ambientais locais[...]” como frisa Ciurana e Leal Filho (2006, p. 87).

Quando questionado ao coordenador a respeito de quais estratégias sugere para a inserção da temática ambiental na universidade, o mesmo aponta a realização de eventos, palestras e cursos de forma regular envolvendo esta temática (C3), as quais em sua visão podem contribuir para intensificar este processo na universidade.

Assim, segundo estas indicações apontadas pelo coordenador, nota-se uma estratégia para além do currículo e do ensino em sala de aula, ou seja, estratégias que envolvem a universidade e a comunidade. Em consonância a este entendimento pode-se citar Kitzmann e Asmus (2012) a respeito do entendimento sobre Ambientalização universitária, a qual é um processo que transcende o currículo prescrito, abrangendo as demais esferas da universidade, isto é, a pesquisa, a extensão e a gestão ambiental.

A respeito dos temas ambientais e as características da Rede ACES identificadas no curso, essas foram sistematizadas em um quadro no qual expõe-se excertos que apresentam indícios referente a elas, sendo as temáticas ambientais destacadas em negrito. Esta sistematização pode ser visualizada no Quadro 22. Contudo, a respeito dos temas característicos da Amazônia, estes não foram identificados, o que demonstra uma fragilidade no currículo deste curso, pelo menos no que diz respeito à temas característicos da Amazônia, visto a localidade que o mesmo se encontra.

Quadro 22 – Temas ambientais e características da Rede ACES identificados no PPP, do curso de Educação Física e na resposta do participante

Temas Ambientais	Características da Rede ACES identificadas	Definição da característica da Rede ACES
[...]forte compromisso com a perspectiva científica e com o exercício da cidadania em seus diversos desdobramentos sociais relativos à diminuição dos	Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza	Construção/ reconstrução de uma visão de mundo que gere uma ação transformadora do meio social e natural (concepções, valores, atitudes e práticas individuais e coletivas) (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 45).

preconceitos, à **preservação ambiental** [...] (p. 12).	Orientação prospectiva de cenários	Potencializar com caráter prospectivo as análises das consequências ambientais geradas pelas ações humanas. (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 47).
Perspectivas de atuação do profissional de Educação Física na área de atividades físicas e Esportes de aventura. **Educação Ambiental.** Vivências de atividades físicas de aventura na natureza (p. 96).	Adequação Metodológica	A atividade de educação ambiental poderá se articular em diferentes momentos: a) o momento analítico para salientar os conhecimentos e os comportamentos atuais; b) a elaboração de metodologias informativas e de formação orientadas à socialização dos conhecimentos; c) uma atuação cognitiva utilizando conteúdos interdisciplinares (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 52).
O docente responsável por ministrar tais disciplinas, deverá prever no seu plano de ensino, atividades e discussões que contemplem tais temáticas. O Departamento promoverá palestras, ações de extensão, pesquisa ou outras ações a fim de cumprir o previsto em lei, dentro de **sua competência, quanto às temáticas da educação ambiental**[...] (p.41).		
Ecologia e legislação ambiental. Os significados da aproximação entre a Educação Física e a **Temática Ambiental**. As interferências climáticas nas aulas de Educação Física escolar (p. 114).	Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade	Assinalar a limitação disciplinar para o estudo dos problemas ambientais e prever formas para superá-la Abertura às diferentes formas do conhecimento e de outras disciplinas científicas, a partir de uma reflexão crítica[...](OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 47).
[...] o mundo passou por diversas transformações sociais e históricas que impactaram o modo de vida moderno. Para entender todos esses processos e suas implicações, é necessário analisar o **contexto global, que inclui a temática ambiental.** Somente assim, conseguiremos despertar a consciência coletiva e crítica necessária para gerenciar o futuro do planeta (C3)	Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global);	Contemplar a análise dos conflitos ambientais nos contextos espaço-temporais Apropriados [...]Os acontecimentos devem ser analisados levando-se em conta o contexto socioambiental local em que se desenvolvem, quer dizer as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e culturais, assim como aquelas relacionadas a seu contexto eco físico, sem deixar de considerar os efeitos diretos e indiretos que implicam na sua inter-relação com o contexto global em que se encontram inseridos (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.,* 2003, p. 47-48).

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Conforme o exposto no Quadro 22 e somado a análise realizada e descrita a respeito do curso, os temas ambientais identificados estão voltados para a preservação ambiental, ecologia, ecoturismo, legislação ambiental, ética ambiental a respeito das atividades esportivas e Educação Ambiental. Cabe mencionar que dentre

os conhecimentos a serem desenvolvidos o curso prioriza discutir a própria “temática ambiental” quando na disciplina “Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física” o seu objetivo é “Promover reflexões e aplicações pedagógicas entre a Educação Física e a Temática Ambiental” (UNIR, PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 2017, p. 115).

No que se refere às características da Ambientalização Curricular, o mesmo apresenta referência da “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)”, “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” que está direcionado para a prática pedagógica que o licenciado em Educação Física deve desenvolver, no sentido de aliar a teoria e a prática permeadas pelas questões ambientais. Destaca-se também a presença das características “Adequação metodológica”, “Complexidade” e “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”.

Observa-se que o curso prioriza a relação homem-natureza, quanto a isto, pode-se destacar os esportes de aventura com a natureza, o que representa um processo criativo de que a natureza oferece muitas possibilidades de aprendizagem, como a natação, a canoagem, escaladas, montanhismo, apenas para citar alguns. A este respeito, os esportes de aventura representam aproximações do homem com a natureza de modo que possibilite desenvolver a temática ambiental em ambientes naturais.

Em síntese, pode-se considerar que o curso de Licenciatura em Educação Física da UNIR contempla, em parte, a temática ambiental em seu currículo de maneira específica, ou seja, em disciplinas isoladas. Contudo, levando em consideração a estreita relação que a área de Educação Física possui com a área da saúde humana, é possível compreendê-la como área que precisa se preocupar também com as questões ambientais, pois a saúde individual e coletiva do ser humano está relacionada também com a saúde do meio ambiente e este entendimento precisa ser enfatizado na formação do futuro educador físico.

É relevante destacar que na pesquisa realizada por Barba (2011) o mesmo recomendou a implementação da temática ambiental no currículo do curso. Neste sentido, após dez anos do que fora apontado pelo autor, observa-se uma certa inserção, porém, de maneira modesta prevalecendo o caráter isolado desta inserção por meio de duas disciplinas eletivas. A respeito do documento PPC, pode-se observar que no mesmo não há expressividade de temas relacionados às

características amazônicas, o que deve ser considerado como uma proposta urgente a ser implementada no curso, pois, além de se aprimorar a inserção da temática ambiental no currículo, entende-se ser necessário que esta inserção seja relacionada às questões regionais e locais da amazônica.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção tem como finalidade apresentar as considerações finais desta dissertação no que diz respeito a Ambientalização Curricular dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia *campus* Porto Velho. Todavia, sem a pretensão de caracterizar-se como de fato uma conclusão, visto a complexidade da temática em estudo.

Como já mencionado, este trabalho teve como objetivo investigar se os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do *campus* de Porto Velho contemplam a temática ambiental em seus currículos de maneira a serem considerados ambientalizados.

Para tanto inicialmente fez-se a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2019 no sentido de atender ao primeiro objetivo específico: “Analisar em que contextos do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UNIR a temática ambiental se apresenta”. Os resultados desta análise permitiram compreender que o PDI da UNIR apresenta a temática ambiental sendo ela presente no contexto de ensino, pesquisa e extensão. No tocante ao contexto de ensino o destaque se dá no compromisso em desenvolver ensino que contemple a realidade regional amazônica e o desenvolvimento sustentável. No contexto de pesquisa, quando se nota os programas de pós-graduação que se destinam a desenvolver pesquisas que envolvem a temática ambiental distribuídos pelos *campi* da instituição e, no contexto da extensão quando se destaca a responsabilidade social da mesma no sentido de desenvolver projetos de extensão que visam fortalecer a relação sociedade-natureza.

A respeito das propostas dos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPC) de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do *campus* de Porto Velho que abordam a temática ambiental, segundo objetivo específico deste trabalho, após a análise dos 19 (dezenove) PPC dos cursos, os quais estão distribuídos entre os 5 (cinco) Núcleos Acadêmicos da instituição, em 3 (três) deles se constatou cursos de licenciatura que contemplam a temática ambiental em seus currículos.

Assim, dos 19 (dezenove) cursos de licenciatura analisados, os quais foram: Artes Visuais, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, História, Informática, Letras/Espanhol, Letras/Libras, Letras/Inglês, Letras/Português, Música, Pedagogia, Teatro, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Química e Educação

Física, sendo os cursos de Ciências Sociais, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia e Educação Física, 14 (quatorze) abordam a temática ambiental, sendo eles: Artes Visuais, Ciências Sociais, História, Letras/Espanhol, Letras/Libras, Música, Pedagogia, Teatro, Ciências Biológicas, Física, Geografia, Matemática, Química, Educação Física abordam a temática ambiental. Estes cursos estão distribuídos nos Núcleos de Ciências Humanas – NCH, Ciências Exatas e da Terra – NCET e Núcleo de Saúde – NUSAU.

Levando em consideração o quantitativo de cursos, optou-se por escolher dois cursos de cada Núcleo Acadêmico que abordassem a temática ambiental em seus currículos. Foram estabelecidos critérios para esta seleção e, após este processo somaram-se 5 (cinco) cursos. Sendo esses: Licenciatura em Ciências Sociais e Pedagogia pertencentes ao Núcleo Acadêmico de Ciências Humanas – NCH, Licenciatura em Ciências Biológicas e Geografia pertencentes ao Núcleo Acadêmico de Ciências Exatas e da Terra – NCET e o curso de Licenciatura em Educação Física, único curso de licenciatura do Núcleo Acadêmico de Saúde – NUSAU.

Além da análise a respeito da abordagem da temática ambiental nos PPC e no ementário das disciplinas selecionadas, utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas, desenvolvidas com os professores que lecionam esses componentes curriculares e com os atuais coordenadores dos cursos.

A partir da análise observou-se que, em sua maioria, a temática ambiental se concentra, predominantemente, em componentes curriculares optativos/eletivos na estrutura curricular de quatro dos cinco cursos analisados, sendo apenas o curso de Pedagogia, o que possui todas essas disciplinas obrigatórias, perfazendo o total de 4 (quatro) disciplinas. Já os demais cursos, mesmo tendo uma considerável quantidade de disciplinas, como é o caso de Ciências Biológicas com 15 (quinze) e o de Geografia com 16 (dezesseis), mais da metade dessas disciplinas não são obrigatórias ficando assim, a critério do acadêmico escolher cursar ou não as mesmas. Este critério de escolha pelo acadêmico também é observado no curso de Educação Física, pois, mesmo tendo somente 2 (duas) disciplinas que abordam a temática ambiental, estas também são optativas.

No que se refere aos dois últimos objetivos específicos deste trabalho, que foram: identificar que temas característicos da região amazônica são considerados nos currículos dos cursos analisados e, apresentar as características de um estudo

ambientalizado elaboradas pela Rede ACES que são identificadas nos currículos dos cursos analisados, os resultados foram os seguintes:

No Núcleo de Ciências Humanas – NCH, a respeito do curso de Ciências Sociais, mesmo com número reduzido de disciplinas que abordam a temática ambiental, pôde-se constatar, de modo geral, que a temática é contemplada nas suas três áreas de atuação (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Observou-se também a predominância da "Teoria Crítica de Currículo" na proposta geral do curso no sentido de se comprometer a produzir conhecimentos abrangendo demandas socioambientais no sentido de questionar o *status quo*. Os resultados da entrevista com o coordenador possibilitaram o entendimento de que a coordenação possui consciência sobre a importância da inserção da temática ambiental no curso, bem como na instituição, pois considera que esta inserção deve estar presente desde o PDI, nos Conselhos Superiores e na Administração.

No que se refere aos temas ambientais identificados, se destacaram por exemplo, a degradação do meio ambiente, sustentabilidade ambiental, impactos socioambientais advindos da expansão do agronegócio e das construções das hidrelétricas de Jirau e a de Santo Antônio. E a respeito dos temas característicos da Amazônia, esses são interligados aos temas ambientais, visto que, as problemáticas apontadas estão estritamente relacionadas à esta região prevalecendo as características das comunidades ribeirinhas e indígenas amazônicas. As características da Rede ACES identificadas foram "Orientação prospectiva de cenários alternativos", "Coerência e reconstrução entre teoria e prática", "Adequação metodológica", "Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade" e "Complexidade".

No curso de Pedagogia notou-se que a temática ambiental está expressa de forma crítica sendo relacionada às complexidades socioambientais nas ementas, tais como a relação sociedade-natureza mediada pelas tecnologias do século XXI, priorizando o contexto amazônico na disciplina de "Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental", a problemática das lutas vivenciadas na história dos povos da floresta amazônica na disciplina de "Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia" e o conhecimento do homem enquanto sujeito que constrói e reconstrói o espaço e territórios na disciplina de "Fundamentos Prática do Ensino da Geografia".

Os resultados referentes a este curso proporcionaram ainda, o entendimento de que, mesmo sendo priorizada a inserção da temática no curso, visto que as

disciplinas que a abordam são obrigatórias, esta inserção ainda é tímida, considerando que apenas 4 (quatro) a abordam. Outro entendimento, se refere à interdisciplinaridade percebida apenas nas disciplinas “Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental” e de “Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaços não Escolares”, pelo fato de serem ministradas pela mesma professora.

Quanto aos temas ambientais identificados esses foram, por exemplo, destruição de florestas e rios, sustentabilidade, meio ambiente, desenvolvimento ecologicamente sustentável e relação-sociedade e natureza. Os temas característicos da Amazônia que se destacaram foram os conhecimentos sobre a cultura e diversidade amazônica, especificidades dos povos da floresta, fundamentos da educação escolar ribeirinha e indígena e o desmatamento da Amazônia. E a respeito das características da Rede ACES, foram identificadas “Considerar o sujeito na construção do conhecimento”, “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global) ”, “Orientação prospectiva de cenários alternativos”, “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”, “Complexidade” e “Adequação Metodológica”.

Tratando-se do Núcleo de Ciências Exatas e da Terra – NCET, os resultados referentes ao curso de Ciências Biológicas possibilitaram considerar o mesmo como curso que se preocupa com a Ambientalização, pois seu currículo é constituído de 15 (quinze) disciplinas que envolvem as questões ambientais. Foi possível compreender que os temas ambientais são desenvolvidos pelos professores em uma perspectiva que perpassa a complexidade do meio natural e que as mesmas, são problematizadas nos diferentes contextos da sociedade, principalmente o amazônico. Destaca-se por exemplos as disciplinas de “Epistemologia e Filosofia da Ciência” e “Ecologia de Comunidades e Biodiversidade”, as quais possuem em suas ementas conhecimentos que envolvem a complexidade socioambiental e são desenvolvidas pelos professores por meio de articulações envolvendo os problemas ambientais regionais.

Dentre os temas ambientais que puderam ser identificados no curso destacam-se, a diversidade dos seres vivos e sua importância para a manutenção do equilíbrio ecológico da região amazônica, ecologia, relações ecológicas nos espaços socioambientais, conservação da biodiversidade, crise global da biodiversidade, destruição e fragmentação de habitat dos seres vivos, que inclui a relação sociedade-natureza, degradação e poluição ambiental, poluição química da água e a degradação

ambiental. A respeito dos temas característicos da Amazônia foram identificados a conservação da diversidade biológica e sociocultural amazônica e da biodiversidade, o Bioma Amazônico, as comunidades tradicionais amazônicas como as etnias indígenas e os produtores rurais e a dinâmica da pesca na Amazônia.

As características da Rede ACES identificadas no curso de Biologia foram “Orientação prospectiva de cenários”, “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)”, “Ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade”, ““Complexidade”, “Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza”, “Coerência e reconstrução entre teoria e prática” e “Adequação metodológica”.

Quanto ao curso de Geografia notou-se explicitamente, a relação indissociável deste curso com a temática ambiental devido também, e não somente, a quantidade de disciplinas que contemplam os aspectos socioambientais que competem ao estudo da geografia, assim pode-se entender que a Ambientalização Curricular está presente neste curso.

Os resultados permitiram compreender que o curso possui um caráter regionalista, ou seja, prioriza problematizar os conteúdos generalistas da geografia também às questões geográficas locais e regionais, a exemplo das abordagens referentes ao clima da região equatorial amazônica e pela perspectiva indígena da categoria natureza, como pode ser percebido nos relatos da professora participante da pesquisa. Os temas ambientais identificados no curso são os relacionados à mineração com foco nos aspectos ambientais, econômicos, sociais e políticos que influenciam esta prática na região amazônica, mudanças climáticas e os impactos do El Ninõ e La Ninã no ambiente amazônico, as questões socioambientais e as políticas populacionais, as intervenções humanas que podem afetar a extinção da fauna e da flora, ecologia, os recursos naturais amazônicos, desenvolvimento sustentável e a Amazônia e, abordagens da Educação Ambiental para a compreensão da relação sociedade e natureza. No que se refere aos temas característicos especificamente da Amazônia, estes são representados pela abordagem sobre a formação histórica da região amazônica, ecologia humana da população amazônica e os processos de ocupação da Amazônia. Observa-se como apontado, que tanto os temas ambientais quanto os característicos amazônicos são trabalhados de forma conjunta.

As características da Rede ACES que foram identificadas são: “Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)”, “Coerência e

reconstrução entre teoria e prática", "Adequação Metodológica", "Complexidade" e "Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza". Além disso, notou-se que a temática ambiental é expressiva também no desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, sendo esses trabalhos desenvolvidos pelo Laboratório de Geografia e Cartografia – LABCART.

No Núcleo de Saúde – NUSAU, referente aos resultados do curso de Educação Física, notou-se que o mesmo, apesar de contemplar a temática ambiental em seu projeto pedagógico, tendo dois componentes curriculares que expressam a temática, o mesmo expressa minimamente a preocupação com o desenvolvimento da Ambientalização, pois, além de conter apenas duas disciplinas que aborda a temática ambiental, essas são eletivas e, após 4 (quatro) anos da elaboração do PPC vigente, nenhuma dessas disciplinas foram ministradas, o que possibilita a interpretação de que até o momento não houve interesse por parte dos acadêmicos por tal temática, visto que, sendo eletivas a exigência pelos conhecimentos referente a elas não são obrigatórios, ficando a caráter do formando o interessar em adquiri-los.

De acordo com os resultados, observou-se que mesmo constando no PPC que a temática ambiental é trabalhada de forma transversal, não foi encontrado indícios dessa afirmação no currículo, sendo essa temática presente apenas nas duas disciplinas eletivas e de maneira isolada. Porém, como relatou a coordenação, em atendimento as exigências das políticas públicas educacionais de educação ambiental, o mesmo se esforça em contemplar a temática.

Os temas ambientais identificados no curso foram: preservação ambiental, ecologia, ecoturismo, legislação ambiental e ética ambiental a respeito das atividades esportivas. As características da Rede ACES identificadas foram a "Contextualização (Local-Global-Local/ Global – Local – Global)", "Coerência e reconstrução entre teoria e prática", "Adequação metodológica", "Complexidade" e "Compromisso para a transformação da relação sociedade-natureza".

Vale destacar um importante resultado encontrado na pesquisa referente a este curso, qual seja, o fato de o mesmo não abordar em seu currículo temas característicos da Amazônia. O que não foi percebido nem mesmo pelos temas ambientais, pois esses, como pode ser observado, não são/estão relacionados às características amazônicas. A respeito disto, cabe uma reflexão da parte do colegiado do curso e dos demais responsáveis pela elaboração curricular do mesmo, no sentido de somado ao aumento da inserção de temas ambientais no currículo deve-se

adicionar a inserção também dos temas característicos da Amazônia, os quais os formandos desta região também precisam dominar.

De modo geral, a análise realizada nos PPC dos cursos de licenciatura da UNIR *campus* de Porto Velho possibilitou o entendimento de que a temática ambiental quando considerada nos currículos, é contemplada majoritariamente nas disciplinas eletivas/optativas. Este dado sinaliza que os cursos analisados não têm atribuído prioridade à inserção desta temática nos seus currículos, visto que são poucas as disciplinas obrigatórias que a contemplam. O que precisa ser repensado e analisado no momento das futuras reformulações dos projetos pedagógicos dos respectivos cursos.

Quanto a isto, uma proposição que pode ser considerada quando dessas reformulações, se tratando especificamente da inserção da temática ambiental nos currículos dos cursos, seria a de se recorrer aos trabalhos produzidos sobre a Ambientalização curricular e a temática ambiental no ensino superior referente a UNIR, com o objetivo de compreender qual a realidade do processo de Ambientalização curricular que os cursos se encontram, tendo como finalidade aprimorar este processo e/ou efetivá-lo, caso o curso ainda não fosse ambientalizado.

É importante ressaltar que apesar desta pesquisa tratar dos cursos de licenciatura, foi possível compreender por meio da leitura dos documentos analisados que há outros cursos que também têm contemplado a temática ambiental em seus currículos tais como os cursos de bacharelado como o curso de Economia com a disciplina de Economia Ambiental e o de Direito com a disciplina de Direito Ambiental. Neste sentido, considera-se importante o desenvolvimento de novas pesquisas voltadas à investigação da Ambientalização curricular nos cursos de bacharelado, visto que até o presente momento foi realizado apenas uma pesquisa que teve como foco também esses cursos, como já mencionada, a pesquisa realizada por Barba (2011).

Finalmente, pode-se considerar que o objetivo desta pesquisa foi alcançado sendo compreendido que os Cursos de Licenciatura da Unir, *campus* de Porto Velho, contemplam a temática ambiental em seus currículos sendo que uns têm dado maior prioridade a esta temática do que outros. Desta forma, entendendo que Ambientalização curricular significa a inserção de temas ambientais no currículo, pode-se considerar com base nos resultados desta pesquisa que os cursos de licenciatura analisados podem ser considerados ambientalizados.

Entretanto, cabe destacar que além de incluir conteúdos referentes às questões socioambientais nos currículos, é necessário que haja o envolvimento da comunidade universitária como um todo no processo de Ambientalização. E, principalmente, a conscientização do corpo institucional (Conselhos Superiores, Gestão Institucional, Equipe Administrativa, Núcleos Pedagógicos, Docentes e Acadêmicos) da importância e a urgência de se ter uma instituição que possui seu currículo ambientalizado bem como a universidade, o que configura a Ambientalização do *campus.*

Portanto, por estar localizada na Amazônia, os cursos de licenciatura da UNIR por meio dos seus currículos e professores podem desenvolver conteúdos ambientais que possam promover o saber e a consciência ambiental visando a realização do trabalho educativo ambiental de modo que promova uma formação ambiental comprometida com a realidade local.

REFERÊNCIAS

AGENDA 21. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento**, 1992. Disponível em: https://www.ecologiaintegral.org.br/Agenda21.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

ALBAGLI, Sarita. Biodiversidade, pesquisa e desenvolvimento na Amazônia: fronteira geopolítica da biodiversidade. **Parcerias Estratégicas**, n. 12, set. 2001.

ALBUQUERQUE, Eva da Silva; MAIA, Moacyr Boris Rodrigues. **A trajetória do Ensino Superior público em Rondônia**. Porto Velho: Edufro, 2007.

ALMEIDA FILHO, Naomar de Almeida. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.; FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf. Acesso em: 28 maio. 2020.

ALVES, Thaise Melo de Almeida. **Ambientalização Curricular na formação inicial em educação física**. 158 f. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/4232. Acesso em: 17 jul. 2020.

ARBAT, Eva; GELI, Anna Maria (Eds.) **Ambientalización curricular de los estudios superiores** – 1. Aspectos Ambientales de les universidades. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, v. 1, 2002.

ARIUSA, **Rede Aliança de Redes Ibero-Americanas para a Sustentabilidade e o Meio Ambiente**, 2020. Disponível em: https://www.ariusa.net/es/ariusa. Acesso em: 26 set. 2020.

AVERSI, Tania Lídia Ribeiro. **Ambientalização Curricular em cursos de Pedagogia de instituições privadas do município de São Paulo: desafios e proposições**. 2015, 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2676170. Acesso em: 16 jun. 2020.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos**.** 2 ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBA, Clarides Henrich de. **Ambientalização curricular no Ensino Superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia** - **Campus de Porto Velho**. 310 f. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Araraquara: 2011.

BARBA, Clarides Henrich de.; CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Abordagens Histórico-Filosóficas da ideia de Natureza no pensamento ocidental. **Poliética**. São Paulo, v. 8, n. 1, p. 189-219, 2020. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/PoliEtica/article/viewFile/49115/34028. Acesso em: 24 jan. 2021.

BARBIERI, José Carlos.; SILVA, Dirceu da. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Revista de Administração Mackenzie – RAM**, v. 12, n. 3, Edição Especial, São Paulo, maio/jun. 2011. Disponível: http://www.spell.org.br/documentos/ver/4263/desenvolvimento-sustentavel-e-educacao-ambiental--uma-trajetoria-comum-com-muitos-desafios. Acesso em: 16 abr. 2020.

BDTD, **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.** 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/. 2020. Acesso em: 17 jun. 2020.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** o que é: o que não é. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOTELHO, José Maria Leite; COUTO, Boanerges do Amaral; MASI, Sergio Duarte. Educação ambiental e teoria crítica da educação: algumas considerações pertinentes. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc**. Vol. 10 nº1, julho. 2014, p. 80. Disponível em: http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/199/187. Acesso em: 13 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. **Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.861**. Congresso Nacional. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Brasília, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. **Lei 9394/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 26 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.773. **Diário Oficial da União.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. 2006. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html. Acesso em: 23 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno n° 14/2012. Resolução n° 2. Estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. 2012. Disponível em: http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf. Acesso em: 22 dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio-Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA.** 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/pronea3.pdf. Acesso em: 27 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012a** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, Diário Oficial da União, 12 dez. 2012. Disponível em: https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html. Acesso em: 30/05/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 30/05/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetro Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais/ Brasília: MEC/SEF, Brasília, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf. Acesso em 26 mar. 2020.

BURSZTYN, Marcel. Interdisciplinaridade: é hora de institucionalizar! Ambiente & Sociedade, Campinas, v. 2, n. 5, p. 229-231, jul./dez. 1999.

BURKE, Peter. A consolidação do conhecimento: antigas e novas instituições. In: **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003, p. 37-54.

CAMARGO, Diógenes Rafael de**. Os conceitos de Sustentabilidade e de Desenvolvimento Sustentável na produção teórica em Educação Ambiental no Brasil: um estudo a partir de teses e dissertações**. 2016, 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144440. Acesso em: 03 set. 2021.

CAPES, **Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.2020. Acesso em: 04 jun. 2020.

CARTA COPERNICUS. 1994. Disponível em: https://redcampussustentable.cl/wp-content/uploads/2018/03/2-CARTA-COPERNICUS.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

CASTRO, Paulo Bussab Lemos de. **As instituições de Ensino Superior e a Educação Ambiental:** Ambientalização Curricular em licenciaturas da área de Ciências da Natureza. 275 f Tese.. (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática.). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7345456. Acesso em: 04 jun. 2020.

CHAUI, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Revista Brasileira de Educação**,** Rio de Janeiro: ANPEd, v. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 set. 2021.

CHAUI, Marilena de Souza. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CIURANA, Ana Maria Geli de. Introdução. Universidade, sustentabilidade e Ambientalização curricular. In: BAU, Eva Arbat; CIURANA, Anna Maria Geli de **Ambientalización curricular de los Estúdios Superiores**:Aspectos ambientales de las Universidades. Girona: Universitat de Girona, Red ACES, 2002. v. 1, p. 15-18.

CIURANA, Anna Maria Geli.; LEAL FILHO, Walter. Educação para a sustentabilidade nos estudos universitários. 2006. In: **International Journal of Sustainability in Higher Education**, 7 (1), 81-93. Doi: 10.1108 / 14676370610639263. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/14676370610639263/full/html. Acesso em: 28 dez. 2019.

CMMA, Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso Futuro Comum**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.

COELHO, Maria Célia Nunes.; MIRANDA, Elis.; WANDERLEY, Luís Jardim.; GARCIA, Tomás Coelho. Questão energética na Amazônia: disputa em torno de um novo padrão de desenvolvimento econômico e social. **Novos Cadernos – NAEA,** Pará, v. 13, n. 2, p. 83-102, dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/index. Acesso em: 27 mar. 2020.

COLOMBO, Gabriela Andrighe**. Educação para a Sustentabilidade Socioambiental: mapeando indícios de Ambientalização na Universidade Regional Integrada Do Alto Uruguai e das Missões**. 113 f Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada e das Missões – URI, Frederico Westphalen, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6509066. Acesso em: 06 jun. 2020.

COSTA, V. L. de M. As Representações de Aventura e de Espaço Lúdico entre Praticantes de Atividades Físicas e Esportivas de Risco e Aventura na Natureza - Estudo do Núcleo Central. In: **Representação Social do Esporte e da Atividade Física:** Ensaios Etnográficos. Brasília: INDESP, v.1, 1998, p.53-66.

DECLARAÇÃO DE SUSTENTABILIDADE DO G8 UNIVERSITY SUMMIT SAPPORO. 2008. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/g8.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

DECLARAÇÃO DE TURIN. G8 UNIVERSITY SUMMIT. 2009. Disponível em: https://www.politocomunica.polito.it/en/events/cicli_di_incontri_e_grandi_eventi/g8_university_summit_may_2009. Acesso em: 26 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA A RIO + 20. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/declaration-for-hei.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO. 1972. Disponível em: https://www.iauhesd.net/sites/default/files/documents/declaration_of_the_united_nations_conference_on_the_human_environment.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE TBILISI SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 1977. Disponível em: https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/28831/mod_resource/content/1/UNESCO-TBILISI.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.
DECLARAÇÃO DE TALLOIRES. 1990. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/talloire.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DE HALIFAX. 1991. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/rfl_727_halifax_2001.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DA SWANSEA. 1993. Disponível em: https://www.iauhesd.net/sites/default/files/documents/the_swansea_declaration.pdf. Acesso em: 29 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DE KYOTO. 1993. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/sustainable_development_policy_statement.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DAS AMÉRICAS, 2011. OUI-IOHE. **Declaración de las Américas "Por la sustentabilidade de y desde la universidad"**. Disponível em: http:/www.uv.mx/cosustenta/files/2012/09/declaracion.pdf. Acesso em: 24 nov. 2020.

DECLARAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PARA A RIO + 20. 2012. Disponível em: https://www.iau-hesd.net/sites/default/files/documents/declaration-for-hei.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** 3 ed. São. Paulo: Nacional, 1959. Educacionais, Portal de pesquisas temáticas e. Taylorismo. Todos os direitos reservados. Disponível em: https://www.suapesquisa.com/Copyright © 2004. Acesso em 13 de abr. 2020.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental:** princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. **CNPq.** 2021. Disponível: em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/home. Acesso em: 26 set. 2021.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839. Acesso em: 26 fev. 2020.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. 2. ed., Trad. Luiz Carlos do Nascimento Silva. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

EArte, **Projeto Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental**, 2020. Disponível em: http://www.earte.net/. 2020. Acesso em: 7 jul. 2020.

FIGUEIREDO, Mara. Lúcia.; GUERRA, Antônio Fernando Silveira.; ANDRADE, Isabel Cristina Feijó de. **Ambientalização curricular na Educação Superior:** praticar a teoria e teorizar a prática. São José: ICEP,2017.

FEZA, Elenice Cristina. da Rocha. **A Temática ambiental nos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR:** um estudo de caso nos câmpus de Porto Velho, Guajará-Mirim e Ariquemes. 2016, 250f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2016. In: PPGE – UNIR. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O___ELENICE_CRISTINA_DA_ROCHA_FEZA_313707051.pdf. Acesso em: Acesso em: 06 jun. 2020.

FIGUEIREDO, Mara. Lúcia.; GUERRA, Antônio Fernando Silveira.; ANDRADE, Isabel Cristina Feijó de. **Ambientalização curricular na Educação Superior:** praticar a teoria e teorizar a prática. São José: ICEP,2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GAUDIANO, Edgar González. La Interdisciplina en el currículo de la educación ambiental desde Niza a la fecha: las aproximações de Tblisi y el enfoque de la complexidad. In: Foro Nacional sobre la incorporacion de la perspectiva ambiental em la formacion técnica y professional, 1., 2003, San Luis Potosi, México. **Anais eletrônicos...** San Luis Potosi, México: Universidad Autónoma de México, 2003. Disponível em: http://ambiental.uaslp.mx/foroslp/activ.htm. Acesso em: 02 mar. 2020.

GARZON, Luis Fernando Novoa; SILVA, Daniele Severo da Silva. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: perdidas no espaço e no tempo dos grandes projetos hidrelétricos. **Revista Antropolítica**, n. 48, Niterói, p.276-295, 1. 2020.

GOMES, Luís Alípio. **Ambientalização curricular nos cursos de licenciatura da universidade federal do oeste do Pará**. 2020. 341. f. Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar. **Educación Ambiental**: trayectorias, rasgos y cenários. México: Plaza y Valdes Editores, 2007.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Edgar**. La Carta de Bogotá sobre Universidad Y Medio Ambiente**. México, 1989. Disponível em: http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S2A2ES.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E.J.G; MEIRA-CARTEA, P. Á; MARTÍNEZ-FERNÁNDEZ. Sustentabilidad y Universidad: retos, ritos y posibles rutas. In*:* **Revista de la Educación Superior.** Vol. XLIV, n.175, 2015.

GRASSI, Doneide Kaufmann. **Educação Ambiental em Instituição Pública de Ensino Superior**: O caso da UFSM. 97 f. Dissertação. Mestrado em Gestão de Organizações Públicas. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7805763. Acesso em: 17 jul. 2020.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira. *et al.* Educação para Ambientalização Curricular: diálogos necessários. São Jose: ICEP, 2017. In: FIGUEIREDO, Mara Lúcia. *et al*. **Ambientalização curricular na educação superior:** praticar a teoria e teorizar a prática. São Jose: ICEP, 2017, p. 23 – 43.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira.; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3, 2014, p. 109-126. Editora UFPR Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a08nspe3.pdf. Acesso em: 31 set. 2020.

GUERRA, Antônio Fernando Silveira. *et al.* A Ambientalização na Educação Superior: trajetória e perspectivas. In: GUERRA, A. F. S. **Ambientalização e sustentabilidade nas universidades: subsídios, reflexões e aprendizagens.** 1. Ed. Dados eletrônicos, Itajaí: Editora da Univali, 2015. Disponível em: https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books/Documents/editora-univali/Ambientaliza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Sustentabilidade%20nas%20Universidades.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

GUSMÃO, Stephanie Funari Amaral. **Ambientalização Curricular no Ensino Superior: o caso do curso de Administração da Unoeste**. .76 f Dissertação. (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento Regional). Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1157. Acesso em: 06 jun. 2020.

HANNIGAN, John. **Sociologia Ambiental.** Petrópolis: Vozes, 2009.

HEIDEMANN, Andrea. **Ambientalização curricular nos cursos de graduação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 275 f Tese. (Doutorado em Saúde e Meio Ambiente). Universidade da Região de Joinville. Joinville, 2017.

IBGE. **Educa**, 2021. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/images/7a12/estados/rondonia.pdf. Acesso em 20 de mai. de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Educa**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/images/7a12/estados/rondonia.pdf. Acesso em: 20 mai. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Amazônia Legal.** 2020. Disponível em: https://img.socioambiental.org/v/publico/pibmirim/onde-vivem/amazonia_legal2.jpg.html. Acesso em: 13 mar. 2020.

JUNYENT, Mercè.; GELI, Anna. Maria. Education for sustainability in university studies: a model for reorienting the curriculum. In: **British Education Research Journal.** v. 24, n. 3, p. 763-782, jan. 2008. Disponível em: https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/01411920802041343. Acesso em: 20 mar. 2020.

JUNYENT, Mercè.; GELI, Anna. Maria; ARBAT, Eva. Características de la ambientalización curricular: modelo CES. In: **Ambientalización Curricular de los Estúdios Superiores**: Proceso de caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona, Red Aces. v. 2, 2003.

KITZMANN, Dione. Ambientalização de Espaços Educativos: aproximações metodológicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 18, p. 553-574, 2007. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3588. Acesso em: 21 dez. 2019.

KRAMMEL, Izaura Rodrigues da Fonseca. **Ambientalização Curricular na Universidade – Representações Sociais e Reflexões sobre a Área Socioeconômica.** 212 f. Dissertação. (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente). Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2017. Disponível em: https://www.univille.edu.br/account/ppgsma/VirtualDisk.html/downloadDirect/1247296/Dissertacao_Final_Izaura_Rodrigues_da_Fonseca_Krammel.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

LEAL FILHO, Walter. Meio ambiente: um tema de valor estratégico para a universidade brasileira. **Ambiente & Sociedade,** São Paulo: ANPPAS, n. 5, p. 191-201, jul./dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/asoc/a/3Dg3q4JhvnZMCDfqvP3PGwh/?lang=pt. Acesso em: 27 set. 2021.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental.** Tradução de Sandra Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2001.

LEFF, Enrique**. Racionalidade Ambiental**: a reapropriação social da natureza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. Trad. de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2010.

LEMOS, Haroldo Mattos de. **A evolução da questão ambiental e o desenvolvimento sustentável.** Apostila do Curso de Pós-Graduação Lato Senso em Gestão Ambiental. PNUMA/UFRJ. Rio de Janeiro. 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**. v. 35, n.1, jan./abr. 2009, p. 145-163.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. Currículo. In: _____. **Teorias do Currículo.** SP: Cortez, 2011.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *et al.* Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, jan./abr. 2009. **DOI:** https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000100006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em:12 fev. 2020.

MACÊDO, Brian Teles Fonseca de. **História da Universidade no Brasil: uma análise dos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA**. 2014. 91f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, 2014.

MACIEL, Antônio Carlos. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia**: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. 2004. 342 f. Tese (Doutorado em Ciências Sócio-Ambientais) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos – NAEA, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2004.

MACIEL. Antônio Carlos. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último round da resistência cabocla. In: GOBBI, Márcia NASCIMENTO, Maria Letícia B.P. **Educação e diversidade cultural:** desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. Tradução de Bedel Orofino Schaef. São Paulo: Cortez, 1997.

MALTA. Suzana de Oliveira. **Educação Ambiental e o ensino de Administração: desafios e perspectivas - um estudo de caso no curso de Administração da FURG**. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5135380. Acesso em: 17 jul. 2020.

MARTA, José Manuel Carvalho. **Rondônia**: Da Colonização à integração Latino-Americana. Cuiabá: Edufro, 2018. Disponível em: http://www.edufro.unir.br/uploads/08899242/Capas%206/Ebook%20corpo.pdf. Acesso em: 02 març. 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação Sociedade,** v. 30, n. 106, p. 15-35, jan. /abr. 2009. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso: 25 abr. 2020.

MENEZES, Ricardo Marcelo de.; RUPPENTHAL, Joana Carla.; SILVA, Vinicius, Martins da. Ambientalização na Universidade: diagnóstico e construção. In: FIGUEIREDO, Mara. Lúcia.; GUERRA, Antônio Fernando Silveira.; ANDRADE, Isabel Cristina Feijó de. **Ambientalização curricular na Educação Superior:** praticar a teoria e teorizar a prática. São José: ICEP,2017, p. 165-177.

MINAYO, Maria Célia de Souza. Trabalho de campo: teoria, estratégias e técnicas. In: **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

MIYAZAWA, Glória Cristina Marques Coelho. **A Inserção da Temática Ambiental no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, Campus São Roque**. 244f. Tese. (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7226516. Acesso em: 04 jun. 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: Senac, 2009.

MORALES, Angélica Góis Muller. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto Brasileiro. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 34, p. 185-199, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sfRQqsgqbhVq5sn8wr7qXRx/abstract/?lang=pt. Acesso em: 25 set. 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomás Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOTA, Junior Cesar.; KITZMANN, Dione Iara Silveira. Princípios para a institucionalização da Ambientalização Curricular na Educação Superior: da sensibilização à Ecocidadania Socioambiental. **Ambiente & Educação.** v. 23, n. 2, Edição Especial. [S. l.], p. 12-29, 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/8420. Acesso em: 23 mai. 2021.

OIVEIRA, Paulo Fonseca Ramos de.; OLIVEIRA, Betane Faria de.; ROHRICH, Sandra Simm. **Sustentabilidade em Instituições de Ensino Superior: uma revisão sobre as Conferências Internacionais para a Sustentabilidade em IES. Encontro Internacional sobre Gestão Empresarial e Meio Ambiente**. (**ENGEMA).** Disponível em: http://engemausp.submissao.com.br/18/anais/arquivos/242.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

OLIVEIRA, Diana Ramos Bastos de. **Educação Ambiental e Ecopedagogia no curso de graduação em Pedagogia da Universidade De Pernambuco campus Petrolina.** 107 f. Dissertação. (Mestrado em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares). Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6055070. Acesso em: 18 jul. 2020.

OLIVEIRA JUNIOR, Walter. M. de *et al.* As 10 características em um diagrama circular. In: **JUNYENT, M.; GELI, A. M.; ARBAT, E. Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores: aspectos Ambientales de les universidades.** 2: proceso de caracterização de la Ambientalizacion Curricular de los Estudios Universitarios. Girona: Universitat de Girona, 2003. p. 35-55.

OLIVEIRA, Tatiana Novaes de. Educação para a Sustentabilidade e Educação Ambiental: relato de uma experiência prática-reflexiva. In: **O que temos a dizer sobre educação para sustentabilidade [Livro eletrônico]**. São Paulo: Editora Na Raiz, 2018.

ORDOÑEZ, Elsy Yanet Castilo. Educación ambiental y universidade. **Cuardenos de Trabalho**, Colombia, n. 1, 1993. Serie Estudios Ambientales.

ORSO. Paulino José. **Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica.** Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22156/14287. Acesso em: 25 abr. 2020.

PAULA, M. DE F. DE. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/298#:~:text=A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NO%20BRASIL%3A%20CONCEP%C3%87%C3%95ES%20E%20INFLU%C3%8ANCIAS,-Autores&text=Aborda%20as%20concep%C3%A7%C3%B5es%20francesa%2C%20alem%C3%A3,sobre%20o%20processo%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 04. Jun. 2020.

PAVESI, Alessandra. **A Ambientalização da formação do arquiteto**: o caso do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESC-USP). 2007. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2007.

PAVESI, Alessandra. Uma abordagem prática da ambientalização curricular: a experiência da escola de engenharia de São Carlos (EESC-USP). In: LEME, Patrícia. C. Silva.; PAVESI, Alessandra.; ALBA, David.; González., M. José. Díaz. (Org.). **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**.. Madrid: Alambra, 2012, v. 1, p. 151-157. Disponível em: http://www.projetosustentabilidade.sc.usp.br/index.php/Biblioteca/Documentos/Universidades-Sustentaveis/Visoes-e-Experiencias-Ibero-Americanas-de-Sustentabilidade-na-Universidade. Acesso em: 13 set. 2021.

PISSETTI, Schayla Letyelle Costa. **Ambientalização Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática das Universidades Públicas e Comunitárias de Santa** 143 f Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2018. Disponível em: www.uniplaclages.edu.br/biblioteca. Acesso em: 06 jun. 2020.

PITANGA, Angelo Francklin. **A inserção das questões ambientais no curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal De Sergipe**. 220 f Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2798975. Acesso em: 17 jul. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo F.P. **O que é taylorismo.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos, 112), 1984, p. 104-112.

REASUL, **Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental**, 2020. Disponível em: http://www.reasul.org.br/. Acesso em: 29 set. 2020.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 2009.

RODRIGUES, CAE. **A ambientalização curricular da Educação Física nos contextos da pesquisa acadêmica e do ensino superior**. 338 f. Tese**.** Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=498414. Acesso em: 23 març. 2020.

ROSA, Talita Rechia Vasconcellos. **Formação De Professores e Sustentabilidade: um Estudo de Ambientalização Curricular nos Cursos de Licenciatura da Unioeste.** 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação,

Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2015. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/3408. Acesso em: 06 jun. 2020.

RUPEA, **Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental**, 2020. Disponível em: http://www2.uefs.br/rupea/quemsomos.htm. Acesso em: 29 set. 2020.

RUSCHEINSKY, Aloisio. Périplo pela Incorporação da Dimensão Socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. In: **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil:** Caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 4. ed. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SÁENZ, Orlando. Panorama de la sustentabilidad en las universidades de América Latina y el Caribe. In: RUSCHEINSKY, Aloisio *et al*. **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil:** caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

SÁENZ, Orlando. Trajetória e resultados do Projeto RISU no contexto de ARIUSA. 2015. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, vol. 15, n. 2. Itajaí, mai/ago. 2015. Disponível em: https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/7634. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Eliene Gomes dos. **Produção do Conhecimento sobre Meio Ambiente: a percepção dos pesquisadores da Universidade Federal do Tocantins, da Universidade de Brasília e da Universidade de Lisboa**. 200 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/15678. Acesso em: 26 abr. 2020.

SANTOS, Leandro dos. **A temática ambiental no ensino superior: uma análise crítica do currículo de licenciatura em ciências biológicas do Instituto Federal de Rondônia, campus de Ariquemes/RO**. 140f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: http://www.ppge.unir.br/uploads/62248421/arquivos/DISSERTA__O___LEANDRO_DOS_SANTOS_860079419.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

SANTOS, Rita Silvana Santana dos; FREITAS, José Vicente de. Políticas Públicas e Institucionais para a incorporação dos temas ambiente e sustentabilidade nas Instituições de Educação Superior In: **Ambientalização nas Instituições de Educação Superior no Brasil:** caminhos trilhados, desafios e possibilidades. São Carlos: EESC/USP, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores associados, 1995.

SERPA, Paulo Roberto. **Uma contribuição para a compreensão do processo de Ambientalização e Sustentabilidade na Educação Superior**. 160f. Dissertação.. (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5554926. Acesso em: 17 jul. 2020.

SERRA, Maurício Aguiar.; FERNÁNDEZ, Ramón García. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2 (23), p. 107-131, jul./dez. 2004.
SCHENKEL, Cladecir Alberto. **Gestão ambiental: perfil profissional e formação em cursos superiores de tecnologia e de bacharelado**. 2012. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Amanda Carina Leal E. **Ambientalização Curricular na Universidade - Áreas das Ciências Humanas e Biológicas e Direito**. 153 f Dissertação.. (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE, Joinville, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5084980. Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Amanda. Nascimento da. **Ambientalização curricular na educação superior: um estudo na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).** 2015, f 108. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-SP, 2015. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7129. Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Dáfni Priscila Alves da; FIGUEREDO FILHO, Dalson Britto; SILVA, Anderson Henrique da. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, v. 24, n. 2, p. 119-134, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/politicahoje/article/view/3723. Acesso em: 03 abr. 2020.

SILVA, Dayane dos Santos. **Ambientalização curricular em cursos de Ciências Biológicas: o caso da Universidade Federal de Campina Grande**, Paraíba**.** 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016b. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/144352. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA JÚNIOR, Ary Ramos da. "**Neoliberalismo e Corrupção: análise comparativa dos ajustes neoliberais no Brasil de Fernando Collor (1990-1992) e no México de Carlos Salinas (1988-1992):** O incremento da corrupção e seus custos sociais". 2006, 306 f. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Universidade do Estado de São Paulo – Unesp. Araraquara – SP, 2006. Disponível em:

https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106285/silvajunior_ar_dr_arafcl.pdf?sequence=1. Acesso em 26 set. 2021.

SILVA, Karolyne Magno dos Santos. **Educação Ambiental e Ambientalização Curricular na Educação Superior: o olhar dos Coordenadores dos cursos da Saúde**. 2016, 105 f. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Saúde) – Universidade do Planalto Catarinense. Lages-SC, 2016c. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3616017. Acesso em: 06 jun. 2020.

SILVA, Marina. Prefácio. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004, p. 5.

SILVA, Maria Alice Baggio da. **Percepção dos Universitários Sobre Sustentabilidade, Social, Econômica e Ambiental: Uma Perspectiva da Visão Ecológica**. Dissertação. f 153. (Mestrado em Ambiente e Saúde), Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Lages, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3844565. Acesso em: 18 jul. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, Z. S. DA; BIANCHETTI, L. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, mar. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286511273_Universidade_moderna_dos_interesses_do_Estado-nacao_as_conveniencias_do_mercado. Acesso em: 29 maio. 2020.

SOUSA, Elianara Soares Barros de. **Ambientalização Curricular dos Cursos de Jornalismo das Universidades do Piauí.** 2015, f 151. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3334356. Acesso em: 23 jul. 2020.

SOUZA, Gláucia Cardoso de.; MILIOLI, Geraldo. A temática ambiental no ensino superior: a contribuição multidisciplinar da engenharia ambiental face à busca pela sustentabilidade. **HOLOS Environment**, v. 14, n. 2, 2014, p. 211-2021. Disponível em: https://www.cea-unesp.org.br › article › download. Acesso em: 02 out. 2021.

SOUZA, Vanessa Marcondes de. Para o mercado ou para a cidadania? A educação ambiental nas instituições públicas de ensino superior do Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 64. Rio de Janeiro: ANPED, 2016, p. 121-142.

STANQUEVISKI, Claudemir. **Ambientalização Curricular em uma perspectiva de Educação Ambiental Freireana**. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019. Disponível em: https://periodicos.itp.ifsp.edu. Acesso em: 15 jun. 2020.

TARNAS, R. **A epopéia do pensamento ocidental:** para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Tradução Beatriz Sidou. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues.; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional: Rondônia.** Porto Velho: Rondoniana, 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental:** natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRINDADE, Hélgio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 10, p. 5-15, jan/abr. 1999, Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigitawl/rbde10/rbde10_03_helgio_trindade.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino.** 3ª Ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto alegre: globo, 1976.

UDESC, **Universidade do Estado de Santa Catarina**, 2020. Disponível em: https://www.udesc.br/sustentavel/redes/reasul. Acesso em: 29 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. PDI, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019**-2024. 2019. Disponível em: https://www.unir.br/noticias_arquivos/27834_ultima_versao_do_pdi_2019_(dezembro_2019).pdf. Acesso em: 27 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, **Núcleo de Ciências Humanas.** 2020. Disponível em: http://www.nch.unir.br/. Acesso em: 04 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA **Departamento de Geografia.** 2020. Disponível em: http://www.geografia.unir.br/. Acesso em: 04 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA **Departamento de Ciências Sociais.** 2020. Disponível em: http://www.cienciassociais.unir.br/pagina/exibir/1848. Acesso em: 04 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA **Fundação Universidade Federal de Rondônia** – UNIR, 2020. Disponível em: https://www.unir.br/index.php. Acesso em: 06 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA **Núcleo de Ciências Humanas.** 2020. Disponível em: http://www.nch.unir.br/. Acesso em: 04 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA **Núcleo de Ciências Exatas e da Terra.** 2020. Disponível em: http://www.ncet.unir.br/. Acesso em: 04 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA **Núcleo de Saúde.** 2020. Disponível em: http://www.nusau.unir.br/. Acesso em: 04 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.** Porto Velho: UNIR, 2013. Disponível em: http://www.dbio.unir.br/uploads/80563691/arquivos/ppc_CB_Licenciatura_2015_1575537558.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências Educação Física.
Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física 2017. Porto Velho: UNIR, 2020. Disponível em: http://www.def.unir.br/uploads/07782547/arquivos/PPC%202017.pdf. Acesso em: 04 set. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências Geografia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia 2015.** Porto Velho: UNIR, 2020. Disponível em: http://www.geografia.unir.br/uploads/50505050/arquivos/PPP_LICENCIATURA_FINAL_2015_360916787.pdf. Acesso em: 04 set. 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências Sociais. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.** Porto Velho: UNIR, 2018. Disponível em: http://www.cienciassociais.unir.br/uploads/54545454/arquivos/2018_ppp_unir_ciencias_sociais_licenciatura_573686299.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências Sociais. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais.** Porto Velho: UNIR, 2018. http://www.cienciassociais.unir.br/uploads/54545454/arquivos/2018_ppp_unir_ciencias_sociais_bacharelado_109237127.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Departamento de Ciências da Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Porto Velho: UNIR, 2013. Disponível em: http://www.ded.unir.br/uploads/04155632/arquivos/PROJETO_POLITICO_PEDAGOGICO_DO_CURSO_DE_PEDAGOGIA_416552329.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

VASCONCELOS, Vitor. Vieira; MARTINS JUNIOR, Paulo. Pereira. Ambiente e Educação. **A Teleologia e o estudo das Ciências da Natureza:** contribuições da Filosofia, v. 16, n. 1, p. 59–78, 2011. Disponível em: https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1676. Acesso em: 28 abr. 2020.

VIEIRA, Marisa Sartori. **Ambientalização universitária: o olhar dos estudantes da UFSCar para as questões ambientais.** 2015, f 136. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2769. Acesso em: 18 jul. 2020.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é Universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

WASZAK, Jaqueline Gomes Nunes. Ambientalização Curricular na formação inicial de professores de Ciências da Natureza. 173 f. Dissertação.. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/172171. Acesso em: 17 jul. 2020.

ZAPATA, Orlando. Sáenz. Primera década de la Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente – ARIUSA. In: **Educación Superior Y Sociedad**: redes universitarias y producción académica. 2017. Disponível em: https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/83/80. Acesso em: 26 set. 2020

APÊNDICES

APENDICÊ A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADORES

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho

Roteiro de entrevistas com a Coordenação dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia campus Porto Velho

1- Dados Gerais sobre o entrevistado

a) Qual sua formação (graduação e pós-graduação)?
b) Qual sua trajetória acadêmica (tempo de docência, atuação em outras instituições), departamento de atuação na UNIR, disciplinas que leciona?
c) Quanto tempo sob a coordenação deste curso?

2 - Dados sobre o Curso e o Projeto Pedagógico

a) Contextualize o histórico, a origem e o surgimento do curso sob sua coordenação.
b) O sr. (a) participou da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso sob sua coordenação?
c) Durante a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso aconteceram debates para a inserção da temática ambiental? Em caso positivo, quais as características levantadas e discutidas?
d) De acordo com sua perspectiva, o curso sob sua coordenação privilegia a discussão e o trabalho que envolve questões relativas à temática ambiental?
e) De que maneira? Por meio de projetos? De disciplinas? Outros meios?
f) Se por meios de projetos quais?
g) Se por meios de disciplinas quais?
h) Se por outros meios? Quais?
i) Em caso negativo, por que não essas questões não são trabalhadas?
j) Como o sr. (a) avalia a inserção da temática ambiental no currículo do curso sob sua coordenação?
k) Como o sr. (a) avalia o trabalho realizado pelos professores do curso que trabalham com a temática ambiental em suas disciplinas?
l) Quanto aos alunos, como eles se manifestam a respeito da inserção das questões ambientais no curso no curso?
m) Qual a preocupação principal do curso em relação à ambientalização curricular?

n) O sr. (a) acredita que da forma que as temáticas ambientais têm sido trabalhadas no curso sob sua coordenação, elas contribuem para que os formandos intervenham na melhoria/ mudanças de suas realidades?
o) Como o sr. (a) enxerga que a temática ambiental pode contribuir na respectiva profissão do formando deste respectivo curso?
p) Para finalizar: existe algum aspecto relativo à temática ambiental que não tenha sido enfocado por essa entrevista e que o sr. (a) gostaria de apontar? Em caso positivo, qual (is)?

APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho

Roteiro para realização de entrevistas com Professores dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia *campus* Porto Velho

1- Dados gerais sobre o entrevistado

Nome do/a Professor:

Curso:

a) Qual sua formação (graduação e pós-graduação)?
b) Qual sua trajetória acadêmica (tempo de docência, atuação em outras instituições), departamento de atuação na UNIR, disciplinas que leciona?
c) Desde quando trabalha com a temática ambiental? Quando surgiu o interesse pela temática ambiental? Quais foram as suas motivações para trabalhar essa temática?
d) O Professor/a estabelece alguma relação entre as questões ambientais/temática ambiental e o ensino superior?

2 - Dados sobre as disciplinas lecionadas

a) Quais disciplinas que o Professor/a leciona nesse curso?
b) Em quais disciplinas trabalhadas pelo Professor/a é enfocada a temática ambiental? É uma disciplina obrigatória ou optativa?
c) Por que o Professor/a trabalha com questões ambientais nesse curso?
d) Quais são os temas/assuntos referentes às questões ambientais são trabalhadas nas disciplinas que você leciona? Por quê?
e) As questões regionais que envolvem as questões ambientais são trabalhadas em suas aulas?
f) Quais os principais autores são utilizados para abordar as temáticas ambientais que você trabalha?
g) Os alunos manifestam interesse pela temática ambiental abordadas na disciplina?
h) Como se sentiu ao final das aulas que foram tratadas as temáticas ambientais, os princípios e conteúdos foram compreendidos, aceitos?

i) Em sua opinião a (s) sua (s) disciplina (s) contribui/contribuem para que os formandos intervenham na melhoria/mudança na realidade ambiental?

j) Como o Professor/a avalia a inserção da temática ambiental no currículo do seu curso?

k) Como avalia a prática da interdisciplinaridade em relação a temática ambiental em seu curso?

l) Em seu ponto de vista, as questões ambientais devem ser enfocadas pelas universidades em geral?

m) Como você avalia o trabalho ambiental realizado no campus UNIR – Porto Velho? Você poderia sugerir como pode ser trabalhada a temática ambiental na Universidade Federal de Rondônia – UNIR?

n) Para concluir: existe algum aspecto relativo à temática ambiental que não tenha sido enfocado por essa entrevista e que o Professor/a gostaria de destacar? Por favor fique a vontade para falar.

APÊNDICE C – FORMULÁRIO GOOGLE FORM'S E TCLE

Pesquisa: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) TÍTULO DA PESQUISA: "**AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho".**

2) Aprovada pelo CEP: CAAE: 38534720.9.0000.5300

3) PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Rosângela da Silva Soares Santos

4) DURAÇÃO DA PESQUISA: fevereiro a março de 2021.

II – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O (a) Sr. (Sr. ª) está sendo convidado para participar da pesquisa: **"AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho"**, de responsabilidade da Pesquisadora Rosângela da Silva Soares Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) sob orientação do Profº. Drº. Clarides Henrich de Barba. Esclarecemos que esta pesquisa é um **desdobramento do Projeto de Pesquisa " A TEMÁTICA AMBIENTAL NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO BACHARELADO E LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**, **campus de Porto Velho, RO".** Esta pesquisa objetiva investigar se os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do campus de Porto Velho incorporam a temática ambiental em seus currículos de maneira a serem considerados ambientalizados.

A coleta de dados acontecerá por meio da análise documental do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, dos Projetos Pedagógicos e Ementas dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) campus de Porto Velho. A coleta será realizada por meio de

apreciação da estrutura curricular de cada curso com a finalidade de identificar aqueles que trabalham com a temática ambiental. Serão feitas anotações dos projetos pedagógicos e analisadas as ementas das disciplinas para identificar a presença de características da Ambientalização Curricular.

Após a pesquisa documental serão realizadas as entrevistas semi-estruturadas com até 3 professores de cada curso que trabalham com a temática ambiental em disciplinas sob sua responsabilidade e questionário online por meio da plataforma Google Forms com os coordenadores desses cursos com a finalidade de entender como a temática ambiental vem sendo trabalhada pelos coordenadores e professores dos cursos escolhidos.

Ressaltamos que as entrevistas serão realizadas pela pesquisadora via Google Meet sendo esta entrevista gravada e cedida ao mesmo uma cópia via e-mail. A utilização dessas entrevistas terá como finalidade ampliar os dados de coleta possibilitando assim melhor compreensão da Ambientalização Curricular nos cursos selecionados para a investigação.

Salientamos que as entrevistas serão realizadas individualmente, de acordo com a conveniência dos colaboradores.

Serão realizados também, como instrumento de coleta de dados um questionário eletrônico, o qual terá como destino de aplicabilidade, 3 sujeitos discentes dos cursos de licenciatura da instituição que estiverem cursando o último período do referido curso. Esclarecemos que a aplicação do questionário se dará por meio da plataforma Google Forms encaminhado ao e-mail do respectivo participante.

Dessa forma convém esclarecer que:

1)Caso o (a) Sr. (Sr.ª) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas sobre o questionário. Assim como, O (a) Sr. (Sr.ª) é livre para retirar seu consentimento, basta procurar a pesquisadora responsável e comunicá-la do seu interesse em encerrar sua participação na pesquisa.

2)Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;

3)A guarda dos arquivos dos questionários ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora terá acesso aos dados.

4)O (a) Sr. (Sr.ª) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou danos tanto em relação a pesquisadora quanto a instituição de seu vínculo.

5)É garantido a total privacidade do participante desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que porventura sejam fornecidos.

6)É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.

7)É garantido o anonimato do participante.

8)O (a) Sr. (Sr.ª) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.

9)Ao concordar, o (a) S.r.(a) em participar da pesquisa pedimos que selecione a opção “concordo em participar voluntariamente desta pesquisa” no campo indicado. Caso queira, o(a) S.r.(a) poderá solicitar uma cópia deste termo no e-mail da pesquisadora responsável. Neste termo, consta o número do telefone e endereço da pesquisadora bem como do orientador, os quais poderão tirar suas dúvidas sobre a proposta do trabalho e sua participação a qualquer momento.

Ressaltamos que sua participação não traz complicações legais e apresenta o mínimo de risco. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. Quanto aos benefícios, sua participação não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo possa contribuir com pesquisas relacionadas a temática e possibilitar a instituição em estudo conhecer sua realidade quanto à Ambientalização Curricular, entendendo sua relevância no ensino, na pesquisa e na extensão direcionados para os estudos a respeito da temática ambiental na Amazônia.
Ao final desta pesquisa, os dados contribuirão para a produção de Dissertação de Mestrado. Deste modo, comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.
De antemão agradecemos a atenção e a disponibilidade do prezado (a) Coordenador (a).

III - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Rosângela da Silva Soares Santos - Celular/WhatsApp: (69) 9 9367-5120, E-mail: rosangelass.soares2@gmail.com.
ORIENTADOR: Profº. Drº. Clarides Henrich de Barba – E-mail: clarides@unir.br.
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP, localizado na Sala 216 C, bloco C, 2º Andar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 (Sentido Rio Branco/AC), CEP 76801-059, Porto Velho-RO, telefone: (69) 2182-2116, e-mail: cep@unir.br.
Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4ª http://www.ppge.unir.br/ | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

IV - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho” e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres

Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800.Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. Consinto, também, que os resultados obtidos por meio da entrevista, questionário e registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Assinale sua opção

( ) CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTÁRIAMENTE DESTA PESQUISA

( ) NÃO CONCORDO

1 - QUAL MELHOR DIA DA SEMANA E HORÁRIO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA?

2 - DIANTE DE SUA DISPONIBILIDADE DESCRITA NA RESPOSTA ANTERIOR, ENTRAREMOS EM CONTATO VIA WHATSSAP PARA O AGENDAMENTO E CONFIRMAÇÃO. NESTE CASO, PEDIMOS A GENTILEZA EM CEDER O NÚMERO DE SEU TELEFONE/WHATSSAP.

DE ANTEMÃO AGRADECEMOS A ATENÇÃO E COLABORAÇÃO. E INFORMAMOS QUE EM BREVE REALIZAREMOS O CONTATO VIA WHATSSAP.

APÊNDICE D - GUIA DE ENTREVISTA

Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação

Nome do entrevistado: **Curso:**

Data da Entrevista: **Local da Entrevista: Google Meet -** Online

Procedimentos iniciais:

Preparar o gravador;

Iniciar a gravação.

INTRODUÇÃO DA ENTREVISTA

Boa tarde Profº/ª

De antemão quero agradecer pela disponibilidade em me receber e ceder esta entrevista.

Conforme descrito no TCLE, o objetivo da pesquisa se faz em Investigar se os cursos de Licenciatura da UNIR campus de PVH incorporam a temática ambiental em seus currículos de maneira a serem considerados ambientalizados.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, assinado pelo/a Profº/ª. _____, via Formulário Google Forms, destaco os seguintes pontos:

A). Informo que esta entrevista está sendo gravada;

B) A participação é voluntária;

C). Os dados fornecidos nesta entrevista serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Assim, hoje dia ____ de _____ de 2021, agora exatamente às _____ Horas e ___ Minutos.

Início a entrevista com a (o) Profº/ª_____

SEGUIR O ROTEIRO DE ENTREVISTA DO COORDENADOR OU PROFESSOR, DE ACORDO COM O CASO.

APÊNDICE E – QUADRO DE PALAVRAS-CHAVE DE CONTEXTO AMBIENTAL ENCONTRADAS NO PDI – 2019

Palavras-chave	Parte do documento	Referência/p.	Significado/Contexto
Sustentabilidade: Apareceu 30 vezes e apenas **7 contemplou a análise**	Projeto pedagógico institucional (PPI)	Tendo em vista esse contexto, destaca-se que entre os principais elementos determinantes da responsabilidade social da UNIR estão a promoção da educação, a inserção no mercado de trabalho, as políticas de ingresso, estímulo à permanência e de assistência estudantil, a inclusão social, o incentivo ao esporte e à cultura, o respeito à diversidade, **a integração com a sociedade por meio da extensão, o compromisso com a cidadania e a sustentabilidade socioambiental** (p. 124 – grifo nosso).	Responsabilidade social da universidade. Relação com a educação externa da sociedade a respeito da educação ambiental por meio da extensão.
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	No tocante à responsabilidade socioambiental, a Universidade Federal de Rondônia instituiu a Comissão Gestora dos Planos de Gestão de Logística Sustentável (CGPLS). Essa comissão é responsável pela elaboração do Plano de Logística Sustentável (PLS) da Universidade. Esse plano tem como objetivo apresentar as ações estratégicas de sustentabilidade e relacioná-las com o desenvolvimento de projetos sustentáveis por parte das respectivas unidades acadêmicas e administrativas, além	Promover projetos sustentáveis nos diversos *campi.*

		de abordar a relação de investimento e benefícios dessas ações (p. 130).	
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) - Antônio Carlos Maciel Educação (p.66)	Grupo de Pesquisa – relação de pesquisas com foco na educação e sustentabilidade.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas e Sustentabilidade (GPPPS) - Isaac Costa Araújo Filho Administração (p. 69).	Grupo de Pesquisa – Estudos sobre políticas públicas e sustentabilidade.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Sustentabilidade, Agricultura Familiar e Políticas Públicas na Amazônia José Januário de Oliveira Amaral Sociologia (71)	Grupo de Pesquisa – Estudos sobre Sustentabilidade, Agricultura Familiar e Políticas Públicas na Amazônia.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Cidades Amazônicas: sustentabilidade e inovação tecnológica Carolina Moreira de Hollanda - Engenharia Civil (p.74)	Grupo de Pesquisa
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Contabilidade e Sustentabilidade de Cacoal (GEPSCAL) Maria Bernadete Junkes - Economia (p. 79)	Grupo de Estudos e Pesquisas
Meio Ambiente: Apareceu 16 vezes e apenas **6 contemplou a análise**	Cronograma de implantação (CI)	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente Mestrado Acadêmico (p. 158).	Pós-Graduação Stricto Sensu.
	Cronograma de implantação (CI)	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente Doutorado Acadêmico (p. 158).	Pós-Graduação Stricto Sensu.
	Plano de Metas (PM)	Promover o aumento das ações de extensão voltadas à inclusão, à diversidade étnico-racial e ao meio ambiente (p. 254).	Relação sociedade-natureza/meio ambiente.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Meio Ambiente (GEDUMA) Maurício Silva de Souza	Grupo de Estudos e Pesquisas

		Ciências Humanas – Educação (p. 81).	
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Geoprocessamento e Meio Ambiente (GEOMA) Eduardo Cándido Franco Rosell Ciências Agrárias; Recursos Florestais e Engenharia Florestal (p. 81).	Grupo de Pesquisa
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	No âmbito da extensão universitária, cuja missão é incentivar a interação entre a UNIR e a sociedade, a PROCEA, por meio da DEC, contribui para a ampliação de ações que refletem o compromisso social da Instituição, sobretudo no que diz respeito às seguintes áreas temáticas: Comunicação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação, Meio Ambiente, Saúde, Tecnologia de Produção e Trabalho (p. 127).	Promover relação da universidade com a sociedade no que se refere à temática do Meio Ambiente.
Sociedade: 46 vezes apenas 3 contemplou a análise	Projeto pedagógico institucional (PPI)	O egresso, conhecedor da realidade amazônica, contribui com o desenvolvimento sustentável da sociedade onde está inserido (p. 107).	Conhecimento do desenvolvimento sustentável do meio em que o egresso está inserido.
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	Desse modo, pretende-se contribuir com a missão institucional de produzir e difundir o conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando ao desenvolvimento da sociedade (p. 114).	Objetivo de promover o conhecimento levando em consideração as especificidades do ambiente amazônico. Conheci mento do ambiente amazônico.
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	O compromisso da UNIR com a **sociedade** é afirmado pela atuação integrada de diversas unidades que compõem a estrutura organizacional da Universidade. Dentre	Compromisso com a sociedade no que se refere à sustentabilidade.

		elas, destacam-se a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis - PROCEA, o Serviço de Psicologia Aplicada – SPA, do curso de Psicologia, mais conhecido como Clínica de Psicologia da UNIR, a Diretoria Administrativo do Campus de Porto Velho – DAPvh, juntamente com as Coordenadorias de Serviços Gerais dos Campi da UNIR, a Ouvidoria (OUV), o Serviço de Informação ao Cidadão (SIC), a Biblioteca Central (BCE) e a **Comissão Gestora do Plano de Logística Sustentável – CGPLS** (p. 125).	
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	Por fim, observa-se que a UNIR, como uma instituição pública de ensino, tem em sua essência a responsabilidade com a sociedade, especialmente com o desenvolvimento da região onde atua. Neste sentido deve proporcionar a produção, interação e a circulação do conhecimento alcançados no ensino, na pesquisa e na extensão – pilares indissociáveis da Universidade – tendo como compromisso as grandes questões da atualidade, o desenvolvimento econômico e social, o trabalho e as tecnologias, a questão ambiental e o uso do território, redução das desigualdades sociais e a promoção dos direitos humanos (p.131).	Responsabilidade com a sociedade no que se refere a todos os âmbitos da sociedade envolvendo as questões ambientais.

Natureza: 12 apenas **4 contemplou a análise**	Cronograma de implantação (CI)	Rolim de Moura Ensino de Ciências da **Natureza** Mestrado Acadêmico (p. 159)	Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico.
	Infraestrutura (I)	A Biblioteca Setorial Fernando Pessoa, do Campus de Rolim de Moura, dispõe de instalação adequada ao uso pela comunidade acadêmica dos cursos de graduação em Pedagogia, Agronomia, Lato Sensu em Gênero e Diversidade na Escola e os programas Stricto Sensu de Mestrado em Ciências Ambientais e Mestrado em Ensino de Ciências da **Natureza**, sendo que, ao final de 2018, houve também a aprovação para oferta do Mestrado em Agroecossistemas Amazônicos, já em 2019 (p. 185).	Informação sobre cursos de pós-graduação Stricto Sensu de Mestrado Sobre a temática ambiental.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre **Natureza**, Trabalho e Marxismo (GENTMARX) Santiago Silva de Andrade – História (p. 78).	Grupo de Estudos e Pesquisas – Curso de História.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Grupo de Pesquisa Geografia, **Natureza** e Territorialidades Humanas (GENTEH) Adnilson de Almeida Silva Ciências Humanas - Geografia (p. 78).	Grupo de Pesquisa
Educação Ambiental: 6 apenas **5 contemplou a análise**	Documentos de referência (DR)	25) Resolução CNE nº 02/2012 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a **Educação Ambiental** (p. 305).	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA).
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Grupo de Estudos em **Educação Ambiental** e Contemporaneidade (GEEAC) Adriana Gustavo Cardoso Educação (p. 74)	Grupo de Estudos
	Projeto pedagógico	Quanto aos conteúdos curriculares,	Conteúdos curriculares que

	institucional (PPI)	possibilitam o desenvolvimento do perfil profissional do egresso considerando aspectos como atualização, acessibilidade, adequação das cargas horárias (em horas), adequação da bibliografia, abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de **educação ambiental**, de educação em direitos humanos, de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (p. 112).	contemplem a Educação Ambiental.
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	De forma articulada, a UNIR alinha-se à compreensão do conceito 'ambiental', expresso na Resolução CNE nº 2, de 15 de junho de 2012, a qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental, em consonância com a política e o programa nacional de **educação ambiental,** complementando também os esforços de integração entre as áreas da diversidade, educação escolar indígena e educação no campo (p. 124).	Menciona três políticas públicas voltadas à Educação Ambiental: DCNEA, PNEA, PRONEA.
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	No tocante à responsabilidade socioambiental, a Universidade Federal de Rondônia instituiu a Comissão Gestora dos Planos de Gestão de Logística Sustentável (CGPLS). Essa comissão é responsável pela elaboração do Plano de Logística Sustentável (PLS) da Universidade. Esse	Desenvolver projetos a respeito da Educação Ambiental direcionados à sociedade. Projetos socioambientais.

		plano tem como objetivo apresentar as ações estratégicas de sustentabilidade e relacioná-las com o desenvolvimento de projetos sustentáveis por parte das respectivas unidades acadêmicas e administrativas, além de abordar a relação de investimento e benefícios dessas ações. Os eixos temáticos que o PLS abrange são: (1) Material de consumo; (2) Compras e Contratações Sustentáveis; (3) Energia Elétrica, Água, Esgoto e Telefonia; (4) Gerenciamento de Resíduos; (5) Qualidade de Vida no Trabalho; (6) Transportes; (7) **Educação Ambiental** (p. 130).	
Socioambiental: 5 apenas **4 contemplou a análise**	Projeto pedagógico institucional (PPI)	Tendo em vista esse contexto, destaca-se que entre os principais elementos determinantes da responsabilidade social da UNIR estão a promoção da educação, a inserção no mercado de trabalho, as políticas de ingresso, estímulo à permanência e de assistência estudantil, a inclusão social, o incentivo ao esporte e à cultura, o respeito à diversidade, a integração com a sociedade por meio da extensão, o compromisso com a cidadania e a sustentabilidade **socioambiental** (p. 124).	Compromisso com a cidadania e a sustentabilidade socioambiental.
	Projeto pedagógico	No tocante à responsabilidade **socioambiental,** a	Desenvolvimento da responsabilidade socioambiental.

	institucional (PPI)	Universidade Federal de Rondônia instituiu a Comissão Gestora dos Planos de Gestão de Logística Sustentável (CGPLS) (p. 130).	
	Projeto pedagógico institucional (PPI)	A UNIR também aderiu ao ACORDO da ECOLIGA/RO juntamente com outros 10 órgãos partícipes, federais e estaduais, que objetiva a mútua cooperação entre os órgãos partícipes por meio de suas unidades, comissões ou núcleos socioambientais visando ao compartilhamento, à implementação e à integração de programas e ações interinstitucionais de responsabilidade socioambiental. Em especial, visa realizar ações relacionadas ao fortalecimento da cultura sustentável no estado de Rondônia, bem como estabelecer meios de intercâmbio de conhecimentos, informações e pesquisas [...] (p. 131).	Visa desenvolvimento de programas e ações socioambientais.
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Geografia socioambiental Maria Lucia Cereda Gomide - Geografia	Grupo de Pesquisa
Desenvolvimento sustentável: 2 apenas **2 contemplou a análise**	Projeto pedagógico institucional (PPI)	Nos termos da Resolução 278/CONSEA, de 2012, o perfil do egresso é delineado de forma a traçar a autonomia intelectual, o conhecimento da realidade regional, o compromisso social e os valores humanísticos do profissional formado. Nesse sentido, as práticas acadêmicas	Formação que possibilite o egresso a contribuir para o desenvolvimento sustentável da região amazônica.

		devem ser norteadas de modo a contribuir com a formação de discentes com este perfil. O egresso, conhecedor da realidade amazônica, contribui com o **desenvolvimento sustentável** da sociedade onde está inserido (p. 107).	
	Resultados do PDI anterior (RPDIA)	Centro de Estudos Interdisciplinar em Desenvolvimento Sustentável da Amazônia (CEDSA) - Mariluce Paes de Souza - Planejamento Urbano e Regional (p. 78).	Grupo de Pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE F - QUADRO DE APRESENTAÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NOS PPC'S E DISCIPLINAS

CURSO	COMO APRESENTA	DISCIPLINA(S) OFERTADA(S)
Artes Visuais	Referindo-se à nome de disciplina (optativa), referências de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil além também de referências bibliográficas. A temática ambiental também está contida sendo utilizada para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento além também de normativa padrão do mesmo.	"Educação Ambiental" - 80 horas – período (a qualquer período) – faz parte do quadro de disciplinas p. 95. (Optativa). Total = 1 disciplina
Ciências Sociais	Referenciado a temática ambiental na justificativa do curso, referências bibliográficas básicas e complementares das disciplinas ofertadas pelo curso bem como no perfil do curso e do egresso. Documento não abordou nenhuma PPEA. Algumas disciplinas foram alteradas e trocadas de nomes com o novo PPC 2018 como a Sociologia Ambiental de Ex: Top. Esp. em Antropologia que tinha a disciplina: História da Amazônia, esta foi alterada para: "Antropologia da Amazônia"; Top. Esp. em Ciências Política: Desenvolvimento e Int. Regional, alterada para "Poder e Desenvolvimento na Amazônia"; Top. Esp. em Soc: "Sociologia Ambiental" trocado por "Conflitos Socioambientais" p. 29	"Antropologia da Amazônia" – 80 horas – período 7º Obrigatória. p. 64. "Conflitos Socioambientais na Amazônia" – Segundo o PPC 2018 - corresponde à disciplina **Sociologia Ambiental** na Matriz Curricular de 2006. Porém, não há a Ementa dessa disciplina no PPC analisado. OBRIGATÓRIAS "Poder e Desenvolvimento na Amazônia" – 80 horas. Optativa. p. 79. "Política Internacional e Contemporânea" – 80 horas – Optativa. p. 83. Total: 4 ?
História	Referente à normativa, fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento bem como a bibliografia base e complementar, de disciplina. <u>A disciplina que aborda a temática ambiental é optativa.</u>	"História e Meio Ambiente no Brasil" – 80 horas – Optativa. p. 81. (Optativa). Total de disciplinas: 1
Letras/Espanhol	Sendo tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil utilizadas para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento. A temática ambiental no documento também está ligada à inclusão de forma transversal nos componentes curriculares das disciplinas desses estudos referentes ao currículo e são abordados de maneira transdisciplinar. As disciplinas que abordam a temática ambiental são <u>disciplinas obrigatórias</u> que compõem o Núcleo de Estudos de Formação Específica (NEFE).	"Laboratório de Língua Espanhola I" – 80 horas. 1º período. p. 34. (Obrigatória). "Laboratório de Língua Espanhola II" - 80 horas. 2º período. p. 35. (Obrigatória). Total de disciplinas: 2
Letras/Libras	Sendo descrita no Núcleo de estudos de formação geral, Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos em Libras (como disciplina nova) e referente a disciplinas	Nova Disciplina - "Fundamentos da Educação Ambiental e Direitos Humanos" –

	ofertadas pelo curso. Relacionada a referência normativa do curso. Sendo tratada como parte da descrição da ementa de uma disciplina ofertada pelo curso a qual abrange a temática: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DIREITOS HUMANOS. Disciplina obrigatória	80 horas. 2º período. p. 62. (Obrigatória). Total de disciplinas: 1
Música	Sendo tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, sendo relacionada a justificativa normativa da política nacional de EA. Além de ser utilizada para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento bem como de disciplinas e referências bibliográficas das mesmas. Em disciplinas obrigatórias que abordam a TA que fazem parte do Núcleo Específico do curso.	"Processo de Ensino em Música II" – 80 horas – 6º período. p. 53. (Obrigatória). "Prática Instrumental I" – 80 horas – 5º período. p. 53. (Obrigatória). Total de disciplinas: 2
Pedagogia	Sendo tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, utilizadas para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento. Referente às disciplinas ofertadas pelo curso bem como referente ao Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – Eixo: Fundamentos e Práticas Pedagógicas (NADEFP), nas referências bibliográficas das disciplinas ofertadas pelo curso e referências do documento. Sendo tratada no aspecto da qualificação do graduando do curso. Sendo tradada em bibliografia básica de disciplina (Educação Indígena e das Populações Tradicionais da Amazônia) ofertada pelo curso bem como na descrição da ementa de disciplina (Fundamentos e Prática do Ensino da História e História e Cultura Afro-Brasileira). Todas as disciplinas que abordam a temática são obrigatórias.	"Fundamentos e Práticas do Ensino de Ciências e Educação Ambiental" (80H) – 6º período. p. 95. "Educação Indígena e das populações tradicionais da Amazônia" (60H) – 7º período. p. 101. p. 103. "Fundamentos e Práticas do Ensino da Geografia" (80H) – 7º período. p. "Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II e em Espaços não Escolares" - 80 horas - 8º período. p. 111. (Obrigatória). Total de disciplinas: 4
Teatro	Referindo-se as normativas oficiais, a justificativa normativa da política nacional de EA, à descrição da concepção do curso, enfatizando que a temática será contemplada no curso de maneira transversal. Por meio de disciplina optativa ofertada pelo curso, bem como nas referências bibliográficas da mesma e da base legal do documento.	"Arte e Educação Ambiental" – 80 horas – p. 83. (Optativa). Total de disciplinas: 1
Ciências Biológicas	Sendo relacionada a contextualização, normativas e legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil além também de referências bibliográficas para formulação do documento bem como referente as disciplinas (obrigatórias/eletivas), ementas e as referências bibliográficas das mesmas. Relacionada também às referências teóricas metodológicas para a construção do referido	"Ética e formação do profissional biólogo" – 40 horas – 1º período. p. 66. (Obrigatória). "Epistemologia e Filosofia da Ciência" – 60 horas – 1º período. p. 66. (Obrigatória). "Geologia" – 60 horas – 3º período. p. 80. (Obrigatória).

	documento e quanto ao perfil do egresso do curso.	“Biofísica Geral” – 60 horas – 4º período. p. 88. (Obrigatória). “Política Educacional e Organização da Educação Brasileira” – 60 horas – 5º período. p. 80. (Obrigatória). “Fundamentos de Ecologia e de População” – 100 horas – 6º período. p. 102. (Obrigatória). “Ecologia de Comunidades e Biodiversidade” – 80 horas – 8º período. p. 110. (Obrigatória). “Biologia da Conservação” – 60H – p. 121. (Eletiva). “Ecologia da Amazônia” – 60H – p. 122. (Eletiva). “Tópicos especiais da ecologia” – 60H – p. 125. (Eletiva). “Ictiologia” - 60H – p. 133 (Eletiva). “Ecologia de Campo” -60H – p. 134. (Eletiva). “Etnobiologia” - 60H – p. 135. (Eletiva). “Ecologia de Vegetação do Cerrado” – 60H – p. 137. (Eletiva). “Fitogeografia” -60H – p. 138. (Eletiva). “Educação Ambiental e Práticas Pedagógicas” – 60H – p 139. (Eletiva). Total de disciplinas: 16
Física	Sendo tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, utilizadas para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento bem como descrição do objetivo de uma disciplina ofertadas pelo curso.	“Física Ambiental Aplicada ao Ensino” - 80 horas – 8º período. p. 101. (Obrigatória). Total de disciplinas: 1
Geografia	Sendo tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, utilizadas para a fundamentação e construção teórico, metodológica e conceitual do documento bem como nas referências bibliográficas básicas de algumas disciplinas ofertadas pelo curso	“Geologia” - 80 horas – 2º período. p. 54. (Obrigatória). “Climatologia” - 80 horas – 2º período. p. 57. (Obrigatória).

	além de ser referenciada também no componente de Núcleo Integrador referenciada também na contextualização do curso. Sendo tratada no aspecto de contexto da justificativa do curso e na ementa das disciplinas obrigatórias que abordam a temática ambiental.	"Geografia da População e Demografia" - 80 horas – 2º período. p. 58. (Obrigatória). "Biogeografia" - 80 horas – 4º período. p. 64. (Obrigatória). "Educação Ambiental" - 60 horas – 5º período. p. 68. (Obrigatória). "Organização do Espaço Amazônico" - 80 horas – 6º período. p.69. (Obrigatória). Total de disciplinas: 6 INCLUIR MAIS 10 ELETIVAS
Matemática	Sendo tratada no aspecto de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil, utilizadas para fundamentação e construção legal, do documento bem como referente à temática transversal na matriz curricular. Citando uma disciplina específicas obrigatória que faz a abordagem transversalmente e com atividades de EA.	"Introdução a Probabilidade e Estatística" – 100 horas – 6º período. p. 48. (Obrigatória). Total de disciplinas: 1
Química	Sendo relacionada a descrição de ementa de disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas pelo curso bem como de referências bibliográficas complementar em uma dessas disciplinas (Química Ambiental).	"Cultura, Sociedade e Conhecimento" – 40horas - 1° período. p.33. (Obrigatória). "Biologia Geral" – 80 horas - 1° período. p. 35. (Obrigatória). "Biofísica Geral" – 60 horas – 4º período. p. 88. (Obrigatória). "Química Ambiental" 40 horas – 5º período. p. 58. (Obrigatória). "Química Inorgânica Teórica 1" – 80 horas - 5º período. p.49. (Eletiva). (Obrigatória). "Química Inorgânica Experimental 1" – 40 horas – 5º período. p.49. (Obrigatória). "Química dos Polímeros" – 40 horas – p.68. (Eletiva). "Química dos Produtos Naturais" – 40 horas – p.64. (Eletiva). Total de disciplinas: 8
Educação Física	Referindo-se à nome de disciplina optativa, referências de legislações e políticas educacionais de Educação Ambiental no Brasil além também de referências	Meio Ambiente, Desenvolvimento e Educação Física – 40 horas – ofertada

	bibliográficas. A temática ambiental também está contida sendo utilizada para a fundamentação normativa padrão do mesmo e na bibliografia básica e complementar das disciplinas.	obrigatoriamente a partir do 5º período. p. 115. (Eletiva). Atividades Físicas e esportes de aventura – 40 horas – ofertada obrigatoriamente a partir do 5º período. p. 96. (Eletiva). Total de disciplinas: 2

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA DA UNIR 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho

Pesquisador: ROSÂNGELA DA SILVA SOARES SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38534720.9.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.374.698

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um Projeto de pesquisa da mestranda Rosângela da Silva Soares apresentado ao Mestrado Acadêmico em Educação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho, tendo como orientador Dr. Clarides Henrich de Barba, intitulado "AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR: uma análise no campus de Porto Velho". Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar se os cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia – UNIR do campus de Porto Velho incorporam a temática ambiental em seus currículos de maneira a serem considerados ambientalizados e identificar quais temas ambientais são priorizados nos currículos desses cursos, bem como investigar se os temas ambientais priorizados nos currículos apresentam características elaboradas pela Rede ACES (Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores) e descrever as propostas dos projetos pedagógicos que abordam a temática ambiental dos cursos. O referencial teórico empregado compõem-se de análises de pesquisas que tratam das características da Ambientalização Curricular, particularmente as elaboradas pela Rede ACES (Ambientalização Curricular dos Estudos Superiores), bem como de autores do campo da Educação Ambiental e de Currículo. A metodologia empregada é a abordagem qualitativa e se