



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

BÁRBARA RIBEIRO DOURADO PIAS DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS
DO ENSINO SUPERIOR: É PRECISO TRANSGREDIR O CURRÍCULO**

Brasília - DF

2019

BÁRBARA RIBEIRO DOURADO PIAS DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS
DO ENSINO SUPERIOR: É PRECISO TRANSGREDIR O CURRÍCULO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a conclusão do curso em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos.

Brasília - DF

2019

BÁRBARA RIBEIRO DOURADO PIAS DE ALMEIDA

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS
DO ENSINO SUPERIOR: É PRECISO TRANSGREDIR O CURRÍCULO**

Monografia de autoria de Bárbara Ribeiro Dourado Pias de Almeida, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Rita Silvana Santana dos Santos – Presidente da Banca
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. José Vicente de Freitas – Membro Externo ao Programa
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Professor Dr. Alessandro Roberto de Oliveira - Membro Efetivo
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Ms. Adalberto de Salles Lima – Suplente
Universidade de Brasília (UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao responsável por todos acontecimentos, o Tempo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus ancestrais pela vida, pelo amor e pela chance de ser e crescer nessa existência. Agradeço a nossa Mãe das águas, sempre presente, acalmando minhas marés de emoções. Agradeço ao pai das matas, que não deixou de me guiar e conduzir a caminho do amor e da luz. Agradeço aos seres das florestas permanentemente ao meu lado, guiando e orientando o meu espírito. Agradeço de todo coração a vocês que contribuem para o meu crescimento pessoal e profissional, me fortalecendo nos momentos mais difíceis e me amparando nas distrações da vida.

Agradeço a minha mãe, Aurizélia Ribeiro, por sua força e dedicação até os dias de hoje. Ao meu pai de consideração, Valteir da Silva, que muito contribuiu para que nada me faltasse, com muito amor. A minha irmã Roxelma Ribeiro e irmão Pedro Augusto que me proporcionaram vivências significativas em nossos momentos brincantes e desafiantes. Também agradeço ao meu companheiro Wily Oliveira por estar ao meu lado durante todo esse processo, cuidando de mim e me ensina cotidianamente a amar. A Marina Flores, minha irmã de consideração, que tanto me fortalece em nossos encontros. Aos meus padrinhos Adriana Franzin e Marcos Franzin por suas dedicações amorosas e contribuíram para o meu desenvolvimento.

Agradeço a Fraternidade Rosa da Vida por me proporcionar as maiores reflexões internas, possibilitando meu sentimento de pertencimento à natureza, ainda, me guiando a caminho do bem, do amor e da verdade. Agradeço de todo o coração a Prof.^a. Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos que esteve ao meu lado me proporcionando oportunidades de crescimentos para além da academia, por ser sensível e atenciosa e ter me apresentado a Educação Ambiental, área do conhecimento que muito contribuiu para meu empoderamento enquanto mulher e natureza. Também agradeço a Faculdade de Educação, aos educadores que compõe o corpo docente desse espaço, por serem transformadores de vidas e realidades.

A todas e todos, meus agradecimentos e carinho, carrego em minhas lembranças aprendizados significativos para lutar ao lado de uma educação pública, gratuita e de qualidade. Juntos tudo se torna possível, gratidão!

Suposto progresso

Qual será o caminho?
 Alguém saberá a direção?
 Pra mudar nosso rumo
 Antes que caminhemos para a extinção

Esse nosso suposto progresso
 E a sua sensação de bem-estar
 A tecnologia de ponta
 Uma explosão nuclear...

O valor da riqueza
 Também tem seu lado vil
 O poder e suas dissenções
 O mesmo velho reles ardil

Um conflito armado
 Mais uma guerra civil
 E enquanto nós nos matamos
 Os lobos estão no covil

Ah... meu coração
 Não quer a paz que a guerra traz

Vem... me dê a mão
 Vamos lutar
 Sem munição, irmão!

Quanto tempo faz
 Que essa ordem prevalece
 Já não aguento mais
 Eu me cansei de fazer preces

Quanto tempo faz
 Que esse mundo só dar voltas
 O tédio tá demais
 Eu te proponho uma revolta

(Zécarlos ¹, 2012)

¹ Pedagogo e artista negro que atua na valorização e empoderamento de jovens à musicalidade de matriz africana. Atuante em coletivos de artísticas que buscam a valorização da cultura carnavalesca na Cidade Ocidental – GO.

RESUMO

Este estudo analisa a presença da Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial no currículo dos cursos de licenciatura das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia da Universidade de Brasília (UnB), bem como suas implicações na formação de futuros profissionais da educação. Visamos essas áreas de conhecimentos como fundamentais para construção de uma sociedade menos injusta com as diferenças dos seres humanos e não humanos. Esse trabalho teve início no Programa de Iniciação Científica (PIBIC) realizado no segundo semestre de 2018 ao primeiro de 2019, sobre as ofertas das disciplinas da Educação Ambiental, Étnico-Racial e de Gênero nos cursos de licenciaturas. A partir dessa pesquisa, delimitamos o campo e as áreas de conhecimento para o presente trabalho, considerando a Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial e as informações levantadas no primeiro semestre de 2019 do PIBIC. Logo, o presente trabalho analisou os currículos do segundo semestre de 2019 para continuidade da pesquisa. Os resultados obtidos mostram haver poucas disciplinas da Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial indicadas no currículo dos 26 cursos pesquisados e a maioria das disciplinas são de modalidade optativa, na qual estudantes tem a livre escolha de cursá-las ou não. Compreendemos as instituições educativas contribuir no processo de formação cidadã, identitária e profissional de seus respectivos discentes. A integração dessas áreas pode favorecer posturas críticas e autocríticas frente às múltiplas relações: consigo mesmo, com outro e com/no mundo.

Palavras-Chave: Currículo. Educação Ambiental. Educação Étnico-Racial. Licenciaturas. Futuros Profissionais da Educação.

ABSTRACT

This study analyses the presence of Environmental Education and Racial Ethnic Education in the curriculum of licentiate degree in the areas of Social, Mathematical, Life Sciences, technology and humanities fields of Brasilia University (*UnB*). We aim these knowledge areas as essentials to build a just society taking into account the differences between humans and non humans. This work has started on Scientific Initiation Program (*PIBIC*) executed in the second semester from 2018 to 2019, over the Environmental Education, Racial Ethnic Education and Gender subjects of Licentiate degree. From this research we have delimited the knowledge fields and areas of this present work, considering an Environmental Education and Racial Ethnic Education and the information raised in the first semester of 2019 of *PIBIC*. Therefore, this present work analysed the curriculum from the second semester of 2019 to continue the research. The obtained results show that there are fewer subjects of Environmental Education and Racial Ethnic Education indicates in the curriculum of 26 Brasilia University degrees researched, where most of them are subjects of optional modality, that means students have free choice of attend these subjects or not. We comprehend that educational institutions contribute of the formation citizen process, identity and professional of the respective undergraduates, integrating these fields can favor a critical and self-critical posture face of the relationship of oneself, with others and with the world.

Key words: Curriculum. Environmental Education. Racial Ethnic Education. Licentiate degree. Future Professionals of Education

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ofertas Gerais de Disciplinas da EA no Semestre de 2019.1	48
Gráfico 2 – Ofertas Gerais de Disciplinas da EA no Semestre de 2019.2	48
Gráfico 3 – Disciplinas Disponíveis para Inscrições do semestre 2019.1	49
Gráfico 4 – Disciplinas Disponíveis para Inscrições do semestre 2019.2	49
Gráfico 5 – Porcentagem de Disciplinas da EA em Modalidades do semestre de 2019.1.....	51
Gráfico 6 – Porcentagem de Disciplinas da EA em Modalidades do semestre de 2019.2.....	51
Gráfico 7 – Disciplinas da EA nas Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.1.....	53
Gráfico 8 – Disciplinas da EA nas Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.2.....	53
Gráfico 9 – Modalidades da EA nas Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.1.....	53
Gráfico 10 – Modalidades da EA nas Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.2.....	53
Gráfico 11 – Ofertas de disciplinas de EER do semestre 2019.1.....	56
Gráfico 12 – Ofertas de disciplinas de EER do semestre 2019.2.....	56
Gráfico 13 - Disciplinas disponíveis para inscrição da/do estudante no semestre de 2019.1	57
Gráfico 14 - Disciplinas disponíveis para inscrição da/do estudante no semestre de 2019.2	57
Gráfico 15 – Porcentagem das disciplinas de EER em modalidades do semestre 2019.1	60
Gráfico 16 – Porcentagem das disciplinas de EER em modalidades do semestre 2019.2.....	60
Gráfico 17 – Disciplinas de EER da Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.1.....	61
Gráfico 18 – Disciplinas de EER da Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.2	61
Gráfico 19 – Modalidades da EER nas Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.1.....	61
Gráfico 20 – Modalidades da EER nas Ciências Humanas e Ciências Vida, Exatas e Tecnologia 2019.2.....	61

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 –Ofertas Gerais, Disponíveis e Indisponíveis para inscrição da EA	50
Tabela 2 –Ofertas Gerais, Disponíveis e Indisponíveis para inscrição da EER	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEU Casa do Estudante Universitário
CGCEU Coordenação Geral da Casa dos Estudantes
CNE Conselho Nacional de Educação
DCE Diretório Central de Estudantes
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
EA Educação Ambiental
ENCE Encontro Nacional da Casa dos Estudantes
ERR Educação Étnico-Racial
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEA Núcleo de Estudos em Agroecologia
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE Plano Nacional de Educação
PPC Projeto Pedagógico do Curso
PPP Projeto Político Pedagógico
SENCE Secretaria Nacional de Casas de Estudantes

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFLEXÕES E HISTÓRIA VIVIDA.....	17
2.1 Quem sou?.....	17
2.2 Ser pedagoga	20
2.3 Aprendendo para além da sala de aula: coletivos e formação política.....	22
2.3.1 Moradia na Casa dos Estudantes (CEU): entre adoecimentos e fortalecimentos	23
2.3.2 Extensão Universitária: Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA).....	25
2.4 É possível uma educação ambiental e antirracista.....	26
2.4.1 Escola da Natureza: Outros Modos de Fazer o Ensino	27
2.4.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).....	28
3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	30
3.1 Educação Ambiental: somos em corpo e espírito diferentes naturezas.....	32
3.2 Educação Étnico-Raciais: identidades excluídas de direitos	35
3.3 Interconexão da Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial.....	39
4. CAMINHOS ESCOLHIDOS.....	41
4.1 O perfil da Universidade pesquisada	41
4.2 Modos de Pensar e Fazer	44
5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM CONHECIMENTO TRANSFORMADOR	47
5.1 A presença da EA nos 26 cursos de licenciatura	47
5.2 Espaço-Tempo das Disciplinas.....	52
5.3 Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia.....	53
6. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ALMEJANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA	56
6.1 A presença da Educação Étnico-Racial nos 26 cursos de licenciatura.....	56
6.2 Espaço-Tempo das Disciplinas.....	60

6.3 Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia.....	61
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
8. REFERÊNCIAS	67
9. APÊNDICE	70
ANEXO A	70
ANEXO B	72
ANEXO C	74
ANEXO D	76

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa a presença da Educação Ambiental (EA) e a Educação Étnico-Racial (EER) no currículo dos cursos de licenciatura e suas implicações na formação dos futuros profissionais da educação. O levantamento dessas informações ajuda a pensar/fazer currículos inclusivos que contribuam em direção de uma sociedade menos injusta. Devida às diversas desigualdades socioambientais, tornou-se pertinente que as instituições de ensino, entre outros espaços da sociedade, promovam a EA e EER. Infelizmente, essas áreas são silenciadas historicamente nos currículos das instituições educativas, entre outros espaços de poder do Estado brasileiro (GOMES; SANTOS, 2018).

Além disso, reconhecemos a complexidade de discutir questões das diferenças e poderíamos discutir sobre a presença de gênero, das pessoas com deficiência, povos ciganos, entre outros no currículo. Mas realizamos um recorte de áreas de conhecimento para facilitar o nosso estudo, não desconsiderando a relevância das demais áreas de conhecimento acerca dos sujeitos não privilegiados socialmente e excluídos de seus direitos. Diante disso, o presente trabalho trata especificamente da EA e EER.

Partimos da ideia de na atual conjuntura social existir problemas socioambientais integrados a valores opressores com rebatimentos nas diferentes formas de vida. Essas questões podem ser entendidas como uma estrutura de poder social onde, por um lado, no topo da pirâmide social está o núcleo do poder, grupos detentores do capital, os considerados indivíduos privilegiados de bens materiais e cidadania completa. Por outro, na base da estrutura, os pobres e outras minorias sociais historicamente empobrecidas pelo capital, assim como diversas identidades sociais restringidas ao campo dos direitos humanos e sociais devido suas múltiplas condições sociais: físicas, territoriais, ambientais, identitárias e culturais. (GONZALEZ, 1980; MUNANGA, 2003; BANIWA, 2008). Essas identidades excluídas, de seres humanos e seres não humanos, sofrem as exclusões de modo diferente que, por vezes, refletem na negação de seus direitos básicos, o direito à vida, a alimentação, a moradia, a educação e ao trabalho. Essa hierarquia é normalizada por um imaginário negativo que legitima as desigualdades às diferenças.

Torna-se pertinente para a mudança dessa estrutura social antidemocrática o reconhecimento da EA e EER nas instituições públicas de ensino. Santos (2015) afirma que por vezes pesquisadores percebem a EA e a EER como dispersão ou inchaço curricular. A inserção dessas áreas de conhecimento nas licenciaturas pode contribuir na atuação cidadã e profissional, permitindo aos sujeitos outras perspectivas do pensar, sentir e agir com/no mundo.

Segundo autor “o currículo é um instrumento de poder de constituição de realidades educacionais” (MACEDO, p. 19, 2017), norteador que influencia no perfil de sujeitos e de sociedade que a instituição de ensino almeja formar. Segundo Silva (2014), as identidades e diferenças precisam ser trabalhadas na educação não apenas como tolerância e busca de diálogo, mas também precisam ser consideradas no âmbito social de poder, perante a história das sociedades. Se desejamos inclusão, equidade e mudança de nossa sociedade no aspecto socioambiental, é importante que a EA e EER sejam consideradas e institucionalizadas em nossos espaços de construções de conhecimentos e na formação cidadã, profissional, identitária e política das pessoas.

O reconhecimento da relevância dessas áreas está expresso em diversos espaços legais e científicos, internacionais e nacional. Essas áreas precisam possibilitar a formação das/dos estudantes enquanto cidadãos, ainda que não envolvam aspectos metodológicos necessários em sua atuação docente. A EA e EER constitui-se como dever do Estado e direito da/do cidadão. Diante disso, de que modo essas áreas de conhecimento são inseridas nos currículos dos cursos de licenciaturas? Quais suas implicações na formação dos futuros profissionais da educação?

A EA e EER ainda são pouco debatidas e problematizadas no contexto da educação do ensino superior. As instituições de ensino contribuem na formação de identidades das/dos seus discentes, por constituir-se de diversos seguimentos políticos, sociais, históricos, formativos e outros. Acredita-se que o silenciamento a respeito dessas áreas descortina parte de uma geopolítica do conhecimento e, nos propósitos dessa pesquisa, tal silenciamento poderá estar articulada com o preconceito e racismo.

Diante das questões expostas, o objetivo geral da investigação é analisar como a Educação Ambiental (EA) e Educação Étnico-Racial (EER) se apresentam nos currículos de licenciaturas da Universidade de Brasília (UnB) e suas possíveis implicações na formação de futuros profissionais da educação. Os objetivos específicos são: a. Discutir possíveis interrelações da EER e EA no contexto das licenciaturas; b. Identificar a presença da Educação Ambiental (EA) no currículo das licenciaturas; c. Identificar a presença da Educação Étnico-Racial (EER) no currículo das licenciaturas; d. Reconhecer as possíveis implicações da EA e ERR na formação de futuros profissionais da educação no contexto socioambiental.

Esse estudo é a continuidade de um projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, que teve por duração um ano, pesquisamos o semestre de 2018.2 e o de 2019.1. As informações levantadas do semestre de 2018.2 do PIBIC não foram consideradas por serem informações piloto, depois delas percebemos a necessidade de considerar para análise as ementas das disciplinas. Dessa forma, o presente trabalho considerou

as informações levantadas no período de 2019.1 do Pibic das áreas de EA e EER, ampliando a pesquisa para do presente trabalho para o semestre de 2019.2.

Nossa metodologia buscou identificar o espaço-tempo dessas áreas de conhecimento nos currículos das licenciaturas. Foram analisados todos os cursos de licenciatura da universidade pesquisada, um total de 26 cursos: 19 nas Ciências Humanas e 7 nas Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia. A pesquisa foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos. Outra estudante, Bruna Wend Ferreira Miranda, realizou a pesquisa dos cursos de ciências exatas, saúde e vida no âmbito do Pibic.

Durante a pesquisa, analisamos alguns documentos (adiante apresentaremos esses documentos), buscando compreender o valor que a universidade atribui a EA e EER. Partimos do pressuposto que a oferta da disciplina é um indicador da presença dessas áreas de conhecimento nos currículos dos cursos de licenciaturas. Para isso, nos remetemos aos Projeto Políticos dos Cursos (PPC) que apresentam intencionalidade, organização e direcionamento pedagógicos incluindo a organização e estrutura curricular. Encontramos dificuldades de acesso a alguns PPC pela ausência da matriz em alguns dos documentos e recorreremos ao Sistema Eletrônico de Matrícula Estudantil, uma plataforma na qual a/o discente pode acompanhar seu desenvolvimento acadêmico, além de possuir a função de solicitações de matrícula estudantil nas disciplinas ofertadas.

As disciplinas indicadas nos currículos e suas modalidades nos permitem entender o valor que os cursos atribuem a essas áreas de conhecimento na formação de seus discentes. Além disso, o perfil de estudante que a universidade almeja formar. Nessa lógica, também consideramos em nossa análise as modalidades das disciplinas, existentes nessa universidade: as obrigatórias, obrigatórias seletivas, optativas e de módulos livres.

Tratando-se da organização dessa pesquisa, o trabalho está escrito em seis capítulos. O primeiro é a introdução onde apresenta os objetivos, a justificativa, metodologia e reflexões de forma geral. O segundo capítulo, Reflexões e História Vivida, é composto por minhas lembranças e experiências significativas, que contribuíram para minha formação identitária. Menciono alguns marcos proporcionadas por meio das minhas relações familiares, nas instituições de ensino, em movimentos e coletivos políticos e sociais.

No capítulo três, Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial, apresentamos alguns aspectos legais, científicos e histórico do campo de pesquisa da EA e da EER, buscando discutir a interconexão dessas duas áreas de conhecimentos e a importância de ambas para a construção de uma sociedade em equidade com as diferenças humanas e não humanas. No capítulo quatro, Caminhos Escolhidos, contextualizamos os caminhos escolhidos para a realização da pesquisa,

o campo, ocorrida na Universidade de Brasília/UnB. Com o local da pesquisa definido, nos planejamos metodologicamente afim de identificarmos a presença da EA e da EER nos currículos dos cursos de licenciatura.

No capítulo cinco, Educação Ambiental nos cursos de licenciatura: um conhecimento transformador e, o capítulo seis, Educação Étnico-Racial nos cursos de licenciaturas: uma educação antirracista, buscaram tratar da análise das informações levantadas a respeito das disciplinas indicadas no currículo referente as áreas de conhecimento da pesquisa, como também reconhecer as possíveis implicações da EA e ERR na formação de futuros profissionais da educação no contexto socioambiental.

De modo geral, buscamos um diálogo com você, leitor, onde possamos nos inquietar perante as diversas violências normalizadas com as diferenças. E não deixamos de pensar que a EA e EER não são compostas apenas por convicções, mas também são pensadas e movidas por inquietações.

2. REFLEXÕES E HISTÓRIA VIVIDA

Dentre tantas experiências que o curso de Pedagogia me proporcionou que contribuíram para o meu crescimento, uma delas foi aprender com a minha história vivida a refletir e rever situações que precisavam ser finalizadas emocionalmente ou apropriadas e empoderadas dentro de mim. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. O aprendizado que as experiências proporcionam são importantes para o nosso crescimento, essa reflexão é um ato de desconstrução e construção. O sujeito da experiência se permite ao tombo, a queda, não se preocupa em manter-se sempre de pé, pois dessa forma está aberto a transformação que o acontecimento pode proporcionar.

Portanto, acredito que seja importante incluir na formação acadêmica o mergulho interno, nos permitindo a meditar diante da própria história, aprendendo com as experiências. O ato de reconhecimento da minha história foi o primeiro passo para a valorização da mesma. Ao perceber minha história vivida, me transformo e me possibilito o reconhecimento de outras narrativas, valorizando-as. É mergulhando, encarando os medos e acreditando nos sonhos que podemos Ser Transformadores de nós mesmos e só podemos colaborar para um mundo melhor, nos transformando com calma e alma a partir das experiências que nos passam e nos tocam.

Buscamos apresentar algumas reflexões da minha memória educativa, estas reflexões são sugeridas pela Faculdade de Educação (FE) e significativas no reconhecimento que a formação do sujeito ocorre, também a partir do percurso histórico vivido, suas experiências. Reconheço a relevâncias das diversas áreas de conhecimento que me foram proporcionadas na Universidade de Brasília (UnB), mas busco abordar no presente trabalho as experiências voltadas para a Educação Ambiental e Antirracista, que contribuíram para o presente trabalho.

Em primeiro momento, abordo a minha formação identitária que me levou a universidade e ao curso em pedagogia, **Quem sou**. Em seguida, exponho lembranças da minha formação em Pedagogia (currículo) que implicaram na construção desse trabalho, **Ser Pedagoga**. Ainda, apresento algumas vivências externa a Faculdade de Educação (FE), articulações políticas e sociais voltadas para a comunidade interna e externa a universidade, **Aprendizados para além da sala de aula**. E por fim, o último subtópico, trata-se das minhas experiências que me permitiram perceber o poder da educação ambiental e das relações étnicos-raciais para equidade socioambiental, **É possível uma educação ambiental e antirracista**.

2.1 Quem sou?

Nasci em Brasília e dividi minha infância com a região do norte do Brasil, Ji-Paraná em Rondônia. Aurizelia, minha mãe, é mineira e concluiu seu ensino médio aos 46 anos de idade. Considero ela uma mãe guerreira, nos manteve com seu suor, trabalhando como diarista e empregada doméstica para criar três filhos sozinha, e como filha mais velha, aprendi a trabalhar cedo, ajudando nos afazeres dentro e fora de casa. Tive aquela infância, não diferente de outras, de irmã mais velha que cuidava das/dos irmãos enquanto a mãe trabalhava. Por diversas vezes minha família foi tratada como fracassada em diferentes situações, tivemos que enfrentar situações de opressão perante a nossa história, cresci sentido que éramos nada e, desde criança, eu não queria que essas dificuldades chegassem ao futuro. Minha mãe dizia que tudo que ela passava era um exemplo para estudarmos e termos uma história diferente no futuro.

Ainda, aproveitei bastante minha infância, fui daquelas crianças que brincava todos os dias na rua de pique esconde, queimada, por vezes soltava pipa, jogava com cartilhas de desenho de super-heróis e, nas brincadeiras de escolinha, sempre gostei de ser a professora. Brincar na rua era o momento mágico de esquecimento dos problemas e onde os sonhos distantes se tornavam presentes.

Aos meus 15 anos de idade, morando em Rondônia, decidi sair de casa e estudar em Brasília, morei de favor na casa de uma tia-avó, para ter acesso a mais oportunidades. E com 18 anos, passei para Universidade de Brasília (UnB). Por muitos familiares, eu nunca teria passado para UnB, filha de uma mãe que criou seus filhos sozinha, que estudou toda educação básica em escola pública, só poderia fazer um curso pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)², isso me foi dito ao concluir o ensino médio. Então, ser aprovada na seleção da UnB revelou de um desejo pessoal à uma luta política e social diante a realidade que eu pertencia.

Reconheço que não foi fácil sair de Rondônia para estudar em Brasília, foi um desafio não só emocional por estar longe da família, mas também pela diferença do ensino de uma região para outra. Cheguei em Brasília com dificuldades pendentes desde o ensino fundamental, exclusivamente na interpretação de texto e nas áreas de exatas. Contudo, o universo colocou pessoas boas no meu caminho, que sem dúvidas contribuíram para o meu crescimento perante algumas dificuldades. Entre tantas pessoas, a mais marcante foi a minha irmã de espírito, a Marina Flores, que me apoiou com toda sua sensibilidade a ingressar na UnB, ela também me proporcionou as minhas primeiras reflexões sobre minha história vivida e a minha identidade, por meio de conversas sensíveis e reflexivas. Além disso, tive a oportunidade de estudar no

² O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação com objetivo de ampliar as oportunidades de estudos aos ensinos superiores, esse programa financia a graduação em instituições privadas.

cursinho gratuito criado por estudantes da Universidade de Brasília, Vestibular Cidadão³, espaço no qual possibilitou a aprovação de inúmeros estudantes na Universidade de Brasília, incluindo o minha.

Esses apoios durante o ensino médio juntamente com as reservas de vagas à estudantes de escolas públicas me trouxeram para a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Ou seja, estudei muito e tive pessoas que me orientaram no ensino médio para que eu conseguisse concorrer no vestibular com outros estudantes de escola pública. Concorrer às reservas de vagas de escola pública, entre outras, não é vaga fácil, como muitos equivocados acreditam.

Fiz parte de uma geração, contempladas por políticas públicas nos últimos anos, de filhas e filhos de empregadas domésticas passavam para universidade pública, o que antes não acontecia em nosso país em uma grande escala. O ingresso de estudantes negras e negros, das periferias, de baixa renda, filhos e filhas de trabalhadores, aconteceu por meio de lutas políticas a favor da democratização do ensino superior. E hoje, perante diferentes ameaças as nossas conquistas, continuamos na luta, posição no qual povos originários, comunidade Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTQI+), negras e negros, entre outras e outros nunca saíram.

Reconheço que minha história vivida é semelhante a de outras mulheres brasileiras, que saíram de casa em busca de mais oportunidades, e que fazem parte do corpo discente nas universidades, por efeito das lutas políticas e sociais perante a democratização do ensino superior. E é nesse sentido que identifico minha presença nesse espaço acadêmico, além de todo acolhimento do universo para mudança da minha história, também sou fruto das frentes que acreditaram em um ensino superior democrático.

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês
(Mangueira - História para Nina Gente Grande, 2019)⁴

³ Cursinho gratuito e destinado aos estudantes de baixa renda. Esse cursinho foi criado em 2003 por estudantes da UnB que tinham como objetivo ampliar as oportunidades aos sujeitos menos favorecidos perante as provas de vestibular, PAS e, Enem.

⁴ História para Nina Gente Grande: composição da Escola de Samba Mangueira que se baseia em outra versão da história do Brasil contada perante a escravidão e seus aspectos políticos e sociais e, especificamente, em homenagem a Marielle Franco que foi socióloga, política, feminista filiada ao PSOL que lutou perante os direitos humanos e assassinada a tiros no Rio de Janeiro.

2.2 Ser pedagoga

Foi estudando Pedagogia que caminhei sobre meu passado, percebi a necessidade de assumir o ser político e histórico que sou! A escolha do curso foi fácil, quando criança eu já queria ser professora, só não sabia que o curso seria Pedagogia, para escolha pesquisei o currículo dos cursos que eu tinha interesse, sendo o de pedagogia o que mais me identifiquei. Em nenhum momento durante a graduação me arrependi dessa escolha, a Pedagogia me ensinou (ensina) muito, muito mais que ser profissional da educação.

O currículo do curso abrange uma diversidade de áreas de conhecimentos que permite a caminhada das/dos estudantes por diferentes espaços da educação. Aprendi nesse curso reconhecer o Ser histórico que sou e a reconhecer minha identidade enquanto mulher brasileira e futura profissional da educação. Macedo afirma que o currículo é como um complexo cultural que é tecido das relações ideologicamente organizadas e orientadas que possibilita o empoderamento do saber que esse documento envolve (p.19-21, 2017). Sendo uma grande potência na formação do educando, capaz de potencializar saberes fundamentais para nossa sociedade brasileira.

Entre tantas disciplinas que esse curso dispõe no currículo, seis delas me marcaram e me mudaram intensamente, foram bases para um alto autoconhecimento do meu papel enquanto profissional da educação, que motivaram o meu reconhecendo perante a minha história vivida, a história da nossa sociedade brasileira e que aos poucos foram me gerando inquietações que provocaram o presente trabalho. Nesse sentido, cito algumas disciplinas e projetos que contribuíram para minhas reflexões e minha formação política e crítica integrada na minha realidade vivida.

Não poderia deixar de mencionar a disciplina da “Perspectiva do Desenvolvimento Humano”. Está como obrigatória para o curso de pedagogia, que traz diversas concepções sobre o desenvolvimento do indivíduo no seu meio social, esse foi primeiro espaço que me mostrou o quanto a infância é valiosa para nossa formação emocional, mental, cognitiva e para a saúde do corpo e da mente. Refletir e busquei dialogar e abraçar minha criança interior, essa criança que está frente às minhas emoções até hoje, e que poucas vezes foi compreendida por mim mesma. Considero essa disciplina como fundamental para percebermos que a educação está integrada nos sentidos, ela é cognitiva, mas também afetiva e emocional.

Além dessa, a disciplina da “História da Educação” e a “História da Educação Brasileira”, também estão no currículo como obrigatórias, ambas trabalham a história de forma crítica ressaltando a educação, a sociedade e o Estado diante de diferentes momentos históricos.

Essas disciplinas me permitiram outra percepção do papel político transformador que o docente pode exercer na nossa sociedade, e o quanto a escola pública, gratuita e laica, conquistada por meio de lutas, é importante para equidade das pessoas menos favorecidas socialmente, politicamente, economicamente e simbolicamente. A partir disso, percebi que minha história vivida é semelhante a outras histórias brasileiras, devido a construção de país que se teve o Brasil.

Já a disciplina “Orientação Vocacional Profissional”, obrigatória no currículo, me permitiu pensar sobre minhas escolhas feitas até o curso de Pedagogia e as escolhas dos terceiros sobre meu futuro. Nessa disciplina fui lidando com a minha história trazendo compreensão e aceitação, permitindo assim o reconhecimento do meu valor social, valor no qual todo sujeito tem e que por vezes é negado e desprezado devida suas diferenças.

Por fim, as disciplinas de “Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural: Educação Indígena” e “Educação das Relações Étnico-raciais”, disciplinas optativas indicadas para as licenciaturas. Os materiais didáticos e os diálogos presentes em ambas disciplinas muito contribuíram para minha visão nas questões étnico-raciais. Dialoguei pela primeira vez na universidade com indígenas sobre a educação brasileira, o imaginário negativo, seus desafios e culturas. Gostaria que todas e todos estudantes tivessem acesso às mesmas, foram marcantes por tratarem diretamente do racismo, assunto infelizmente ainda pouco presente na formação de futuros profissionais da educação.

Essas disciplinas de poder influenciaram a nossa pesquisa sobre as questões étnico-raciais, por me chamarem atenção que a escola pode contribuir para uma educação antirracista ou silenciar esses saberes e normalizar as diversas violências que as pessoas negras, quilombolas, indígenas, ciganas e etc. sofrem nos espaços de poder da nossa sociedade brasileira. Por meio dessas disciplinas, tive a oportunidade de me atentar que o silenciamento contribui para a exclusão, fato que muitos sujeitos ainda desconhecem.

Também tive a oportunidade de conhecer um pouco da Educação Ambiental, nos projetos 3, projeto 4 e agora projeto 5 (Trabalho de Conclusão de Curso), ofertado pela Prof.^a. Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos. Aprendi nesses projetos que a EA é uma área do conhecimento transformadora, por reconhecer e valorizar o direito à vida das diversas identidades dos seres humanos e não humanos. É importante na atual conjuntura reconhecer as diferenças. Esse é um contraponto ao desenvolvimento baseado em modelos eurocêntricos, que hierarquiza, segrega e exclui historicamente as nossas realidades brasileiras.

Segundo o Brandão (p. 20, 2002), “Nós e nossos corpos feitos de argila e sangue, feitos de minerais, de matéria organiza e também do gesto do amor dos pais e do sopro do espírito,

somos, como o mundo onde vivemos, a Natureza”. Somos todas e todos natureza e mundo, somos capazes de espalhar o verde e também o fogo.

Precisamos lutar contra as infinitas violências que esse modelo de progresso proporciona aos seres visíveis e invisíveis do nosso mundo, tendo como base para essa luta práticas vinculadas ao diálogo e ao reconhecimento das diferenças. Quando me refiro “lutar”, estou tomando como posição uma busca pela “paz que a guerra não traz”⁵. O silêncio é uma posição política.

Na atual conjuntura política do Brasil, existe um desmonte que afeta diferentemente e diretamente o meio ambiente, os povos quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pessoas negras, menos favorecidas economicamente. É triste se formar em pedagogia nesse caos, mas tenho fé na força do povo, nas irmãs de luta, nas companheiras que sempre sonharam por um Brasil melhor, tenho fé em você leitor e em mim. Acredito na mudança! Acredito na minha profissão! E na nossa história que sempre resistiu e sempre resistirá!

"Salve as Caboclas da Mata, salve Iracema, salve Jurema!

Salve as Caboclas da Mata, Iara, Jussara, Jupira e Jandira!

Okê, Okê, Okê Caboclo!

Salve a Mata!”⁶

2.3 Aprendendo para além da sala de aula: coletivos e formação política

A UnB me permitiu experiências acadêmicas significativas para além da sala de aula, estas me provocaram inúmeras reflexões políticas, sociais e educacionais, nas quais sem as mesmas minha formação seria diferente. Algumas dessas vivências foram proporcionadas por atividades da Semana Universitária⁷. Outras vieram das minhas participações com grupos de estudos e organizações políticas como, por exemplo, fazer parte da gestão do Centro Acadêmico (CA) do curso de pedagogia, concorrer ao DCE, conhecer o Encontro Nacional das Casas dos Estudantes e o Encontro Nacional de Agroecologia, além de outras participações acadêmicas que a universidade e seu corpo docente, discente, técnico administrativo e comunidade externa proporciona.

⁵ Parágrafo da música apresentada no início do presente trabalho, “Suposto Progresso”.

⁶ Canção “Ponto de Cabocla” de Camila Costa e Poesia de Pedro Rocha. Disponível em: http://aprendizdaterra.blogspot.com/2014/02/ponto-das-caboclas_28.html

⁷ Espaço em que as aulas são suspensas e os espaços físicos da universidade são destinados para atividades pedagógicas voltadas para construções e apresentações de saberes e conhecimentos diversos. Acontecem palestras, oficinas, cursos, minicursos, rodas de conversa, cine debates, workshops e exposições.

Freire afirma que “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, p. 5, 1967). Participar de coletivos e organizações políticas contribuíram (e contribuem) para minha formação identitária enquanto mulher a favor da equidade racial, de gênero, ambiental, de classe e de outras diferenças. Nesses espaços percebi que meus desafios e inquietações se aproximavam aos de outras pessoas. É fundamental para a nossa liberdade reconhecer e se conscientizar de nossa realidade vivida, pensando, aprendendo e vivendo em nossas relações humanas, nos percebendo como sujeito políticos capazes de movimentar e articular ações positivas para a equidade.

Nesses espaços de organizações coletivas em prol de melhorias, percebi claramente que minha formação enquanto futura profissional da educação estava para além das disciplinas ofertadas por meu curso, não desconsiderando a relevância e a potencialidade do currículo de pedagogia. Mas tratando-se da educação para além da sala de aula, as organizações sociais implicaram na minha formação identitária política, por emergirem de relações com a mesma categoria na universidade onde a práxis se fundia nos movimentos sociais e o pilar para acender nossas ações estava dentro de nós, em nossos sentimentos e percepções sobre nossas realidades.

Portanto, nesse espaço do trabalho, estarei esboçando algumas dessas vivências, as que considero marcantes por diversos aspectos, ao me mostrarem nitidamente que a educação está para além da sala de aula, e que por meio das relações com os diferentes espaços, cultura e pessoas, nós construímos e desconstruímos valores, crenças e verdades.

O subtópico 2.3.1, “Moradia na Casa dos Estudantes (CEU): Entre Adoecimentos e Fortalecimentos”, trata-se dos meus aprendizados enquanto residente das Casa dos Estudantes (CEU), experiência vivenciadas que fortaleceram minha identificação com a educação antirracista. O subtópico 2.3.2, “Extensão Universitária: Núcleo de Estudos em Agroecologia”, se refere ao Núcleo de Estudo em Agroecologia, projeto de extensão que possibilitou o meu contato com a agroecologia.

2.3.1 Moradia na Casa dos Estudantes (CEU): entre adoecimentos e fortalecimentos

Ao ingressar na Universidade de Brasília, fui contemplada pela política de assistência estudantil da UnB e fui morar na Casa dos Estudantes de Graduação (CEU)⁸, onde tive oportunidades de atuar frente aos movimentos políticos das/dos estudantes. Esse é um espaço

⁸ Casa dos Estudantes é todo o espaço destinado à moradia de estudantes, podendo receber as seguintes denominações: alojamento estudantil, residência estudantil, casa de estudante (universitária, secundária, pós-graduação, autônoma, estadual, municipal), repúblicas e outras, independente da renda dos(as) moradores(as).

de direito estudantil conforme o Decreto n° 7.234⁹, que busca facilitar a permanência das/dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica e cultural na universidade.

A residência é situada em um local isolado das faculdades, comércio e hospital. O local é cercado por matos (raramente podados), a iluminação das ruas é precária, são poucas as opções de transporte público. Não tínhamos condições favoráveis para sentirmos pertencentes a esse espaço, o medo era constante devido a aparência de abandono que percebíamos em volta de nossas residências. Nós, mulheres, tínhamos dificuldades de ir ao restaurante universitário sozinhas e no final de semana (quando a universidade fica mais esvaziada) por questões de segurança.

Infelizmente, na CEU acompanhei o adoecimento de amigas e amigos, os adoecimentos mentais e físicos e desistências eram constantes, pessoas sensíveis, fortes e com histórias incríveis que diante de tantas situações se sentiam não pertencentes a universidade. Nesse aspecto, é notório que éramos excluídos e inviabilizados perante nossos direitos de permanência na universidade.

Autoras revelam que a evasão da população negra na universidade é influenciada pelo abafamento que negligencia as violências no ambiente universitário, “as barreiras identificadas como o epistemicídio e o não reconhecimento institucional dos sofrimentos dificultam a possibilidade de transformação do sofrimento advindo trabalho de estudar em prazer” (OLIVEIRA, F.; NUNES, T.; ANTLOGA, C., p. 120, 2019). As sequências das violências racistas, sexistas, machistas, xenofóbicas, entre outras, juntamente com o não sentimento de pertencimento a universidade desencadeiam adoecimentos mentais e emocionais.

Por esses motivos, nos organizamos frente aos movimentos das/dos estudantes na universidade, buscamos apoio de diversos espaços incluindo o Diretório Central de Estudantes (DCE)¹⁰. Por inúmeras situações de conflitos com a CGCEU, realizamos o Encontro Nacional da Casa dos Estudantes (ENCE)¹¹, em articulação com a Secretária Nacional de Casas de Estudantes (SENCE)¹², na UnB em 2017, reivindicamos mudanças no Estatuto e na CGCEU, algumas de nossas sugestões foram consideradas e, pela primeira vez, dialogamos frente aos representantes da reitoria.

⁹ O Decreto dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil (PNAES), acesso: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

¹⁰ Diretório Central dos Estudantes: composto por estudantes democraticamente eleitos para representação do corpo discente da universidade.

¹¹ ENCE é o encontro das Casas de Estudante que acontece anualmente em diferentes regiões brasileira.

¹² A SENCE é o movimento social autônomo, independente e apartidário (mas não antipartidário) que se organiza de forma horizontal (sem direções centralizadas) através de colegiado. Atendendo prioritariamente ao público das Casa de Estudante são os(as) estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

Considero essa uma conquista de toda equipe SENCE, que luta frente aos direitos das diversas identidades estudantis. Nesse encontro, tivemos participação de estudantes indígenas, pessoas LGBTQI+, mulheres negras, entre outras pessoas empoderadas e fortes perante suas histórias. Aprendi muito com as companheiras e companheiros do SENCE e ENCE, inclusive a questionar as instituições educativas, a pensar se esses espaços incluem ou excluem as diferenças e como são essas exclusões, se são explícitas ou implícitas.

Discutir o currículo e o silenciamento de determinados saberes é importante. As instituições educativas precisam integrar as diferenças não só por reservas de vagas, mas por permanências que integre educandos em seus cursos, projetos científicos, extensão e pesquisas.

Tratando-se dos cursos, o reconhecimento nos currículos dos saberes indígenas, quilombolas, africanos, ciganos, entre outros. Pode implicar na descolonização das universidades ocidentalizadas (GROSGOGUEL, 2016). O conhecimento eurocêntrico não é o único e não corresponde ao perfil de todas e todos estudantes e muito mesmo de nossa sociedade brasileira.

2.3.2 Extensão Universitária: Núcleo de Estudos em Agroecologia (NEA)

Particpei do Núcleo de Estudos em agroecologia – NEA¹³ em 2018, esse núcleo me possibilitou um novo olhar para a universidade, inclusive para a minha identificação com os trabalhos acadêmicos. Realizamos uma pesquisa em Mambaí, na comunidade rural de Cheiro Verde, composta por pequenos agricultores, com direito a terra pelo INCRA. Nosso objetivo foi realizar uma pesquisa-ação, na qual juntamente com agricultoras e agricultores trabalharíamos frente as questões de seus interesses.

Nos deparamos com uma realidade de pessoas que narravam saberes ancestrais com naturalidade, possuíam suas especificidades com relação ao plantio e uma compreensão sobre o ciclo da natureza diferente dos abordados na minha trajetória escolar. De fato, o trabalho na terra é cansativo, moroso e exige muito da estrutura física, além de vários conhecimentos, mas essas questões eram pouco pontuadas em nossas conversas com agricultores. Suas falas eram cheias de entusiasmos ao falar das folhagens, verduras e frutos plantados. Mas, em um aspecto amplo, as dificuldades da comunidade não eram poucas perante o mercado, os serviços públicos de saúde e ensino, entre outras questões que evidenciam o descaso do Estado.

¹³ Projeto de pesquisa que tem por objetivo analisar os desafios das questões hídricas, alimentar e energéticas em comunidades rurais do DF, buscando promover estratégias de inovações tecnológicas.

Na perspectiva socioambiental, as questões ambientais são fundamentais para saúde e renda das famílias de pequenos agricultores, os problemas ambientais prejudicam diretamente suas condições de vida. Isso foi revelado quando percebemos que o uso do agrotóxico utilizado por fazendeiros em suas terras afetava diretamente a saúde dos pequenos agricultores, por serem substâncias tóxicas que se espalhavam para as terras próximas e os agricultores que trabalhavam sem máquina e diretamente com as terras ficavam doentes.

Aprendi com a simplicidade dessas pessoas o quanto é importante os trabalhos de extensão da universidade, aprendemos com a comunidade e vice-versa, trocas de saberes acontecem permitindo assim melhorias na formação da/do estudante e na realidade da comunidade. Quando nos percebemos como sujeitos que aprendem e ensinam, fora das relações de ensino, os nossos aprendizados acerca dos conhecimentos teóricos dados em sala de aula se envolvem com a realidade vivenciada, o que torna o aprendizado único e diferente para cada sujeito. O saber passa a ter um significado díspar de modo que experiências envolvem os sentidos nos nossos processos de aprendizagem. O ato de aprender e ensinar não se dissociam, a práxis fundamenta o papel da universidade.

2.4 É possível uma educação ambiental e antirracista

Segundo Catalão (2011), aprender não significa memorizar e acumular conhecimentos, e ensinar não significa transmitir conteúdos prontos. Os aspectos cognitivos são inseparáveis das expressões emocionais e sociais, assim como ensinar e aprender não se separam. Por esse motivo, para nos percebermos pertencentes à natureza e entendermos e aceitamos nossas diferenças, é preciso que os nossos aprendizados emocionais e sociais sejam considerados nas práticas pedagógicas. Esses conhecimentos, quando trabalhados na formação cidadã do indivíduo de forma que provoque sentido, podem resultar em ações positivas para a nossa sociedade.

Nessa lógica, o subtópico 2.4.1, “Escola da Natureza: Outros Modos de Fazer o Ensino”, trata do meu estágio obrigatório do curso que foi realizado Escola da Natureza, escola diferenciada que me envolveu em práticas pedagógicas fundamentais para o sentimento de pertencimento a natureza. O subtópico 2.4.2, “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)”, discorre sobre nossa pesquisa que contribuiu para o presente trabalho, nos permitindo perceber que a educação antirracista e ambiental ainda é pouco considerada no âmbito das instituições educativas.

2.4.1 Escola da Natureza: Outros Modos de Fazer o Ensino

O currículo do curso de Pedagogia da UnB possui matérias optativas, obrigatórias e do modulo livre, assim como de outros cursos dessa universidade. Os projetos 3, 4, e 5 são de modalidade obrigatória, entretanto cada estudante escolhe o projeto que mais se identifica dentre as diversas linhas de pesquisas que são ofertadas por docentes da FE. Todos projetos que cursei foram ofertados pela Prof.^a. Dr.^a. Rita Silvana Santana dos Santos da FE, que tem trabalhado com as questões de Educação Ambiental e as diferenças.

Durante o nosso projeto 3 e 4, observamos e participamos das atividades pedagógicas da Escola da Natureza, instituição pública de Brasília – DF, que atende estudantes e docentes de escolas públicas do DF, oferecendo atividades pedagógicas com enfoque em EA. Essa escola possui um currículo em que a EA é o enfoque principal e as demais áreas de conhecimento como, história, artes, português, matemática, etc., perpassam as atividades de forma transversal. São atendidos cerca de 15 estudantes por docente.

A estrutura física da Escola da Natureza é bem diferenciada de outras redes públicas da educação básica. A escola é composta por uma área de aproximadamente cinco mil metros quadrados, dos quais a maior parte é área livre, onde a maioria das atividades acontece. Ainda, as atividades de EA estão em interação com o Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do DF, que tem como função social teorias e metodologias voltadas para a valorização do cotidiano, da vivência, e da formação continuada para a/o docente.

A base de trabalho considera o conceito de Escola Sustentável do Ministério da Educação e do Meio Ambiente, que considera a escola como um espaço fundamental para a sustentabilidade e que precisa desenvolver processos educativos permanentes e continuados, se baseando também em valores, habilidades, atitudes e competências para uma sociedade democrática e sustentável.

Me chamou atenção que os docentes envolvidos construíam coletivamente as propostas pedagógicas a partir da conexão corpo-mente-emoção, compartilhando suas facilidades e dificuldades nos espaços de coordenação pedagógica.

Esse, de fato, foi o espaço no qual percebi que é possível trabalhar com EA nas diversas disciplinas do currículo da educação básica. E também, que a EA não se desvincula das questões sociais, políticas, econômicas, históricas, culturais das/dos sujeitos. Sem dúvidas, conhecer esse espaço me transformou enquanto futura docente, percebi e vivenciei práticas pedagógicas da

EA nas diversas áreas do conhecimento, me envolvi com trabalhos de docentes baseados no afeto, no carinho e no amor.

2.4.2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

Depois do meu contato com esses projetos, tive a oportunidade de realizar a pesquisa de PIBIC ainda nas orientações da Prof.^a Dr.^a Rita Silvana Santana dos Santos. No PIBIC, analisamos as áreas de educação ambiental (EA), gênero e relações étnico-raciais nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura das áreas de Ciências Humanas, bem como suas implicações na consecução da Agenda 2030.

Paralelamente, outra estudante da FE, Bruna Wend Ferreira Miranda, graduanda do curso em Pedagogia, pesquisou essas áreas ofertadas nos cursos de licenciatura das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia, e suas implicações para Agenda 2030. Nesse sentido, foram pesquisados 26 cursos, sendo 19 das Ciências Humanas e 7 nos das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia.

Os resultados obtidos mostram que ainda há poucas ofertas dessas três áreas de conhecimento e que maioria das disciplinas é de modalidade optativa. Percebemos que essas áreas de conhecimento ainda são pouco ofertadas no âmbito dos cursos de licenciaturas da universidade pesquisada. As ofertas não são regulares, o número de disciplinas disponíveis dessas áreas de conhecimento para as/os estudantes varia de acordo com o curso e o semestre. A quantidade de ofertas das disciplinas é um indicador de possibilidade e potencialidade formativa para problematizar e transformar o pensar/fazer pedagógico sem “deixar ninguém para trás”, como prevê a Agenda 2030 ao buscar uma sociedade em respeito com as diferenças de gênero, antirracista e ambientalmente sustentável.

As instituições educativas ainda trabalham pouco com a educação antirracista e ambiental. Isso diz muito sobre o fato das minhas escolhas por essas áreas de conhecimento terem sido apenas no ensino superior e por meio de projetos (de um docente ou outro) e de disciplinas optativas. Precisamos urgentemente integrar essas áreas nas instituições educativas de forma estrutural, contribuindo para formação identitária de sujeitos que se percebam pertencentes a natureza e ao mundo.

Esses resultados da pesquisa de PIBIC nos instigaram à continuidade da pesquisa sobre a EA e EER nos cursos de licenciaturas, tendo como metodologia um estudo documental dos currículos de todos cursos de licenciatura da universidade. Nesse sentido, as informações de

2019.1 das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia, do TCC, foram levantadas pela estudante Bruna Wend Ferreira Miranda, graduanda do curso em Pedagogia.

A inserção e articulação dessas áreas de conhecimento nas licenciaturas são capazes de coadjuvar na atuação cidadã e profissional, permitindo aos sujeitos novas perspectivas do pensar, sentir e agir perante o mundo. O reconhecimento legal e científico para inclusão da EA, gênero e raça-etnia na educação superior é uma etapa importante, mas incipiente para a uma educação em cumprimento com as diferenças.

Os futuros profissionais da educação, ao assumirem diversos espaços em suas atuações, precisam considerar essa perspectiva de inclusão colaborando para uma sociedade melhor. Ao contrário disso, continuaremos reproduzindo um conjunto de ações e saberes que excluem às diferenças.

Finalizando o presente capítulo, com relação as minhas experiências vivenciadas no ensino, pesquisa e extensão da Universidade, percebo que essas me provocaram crescimentos, ainda em reflexões. E durante a realização da pesquisa do PibiC percebi o quanto me identifico com a EA e EER, essas áreas me fazem entender que muito das minhas dificuldades antes, durante e depois do meu ingresso na Universidade tem a ver com o projeto-colonizador-capitalista que se teve o Brasil. E ainda, que minhas vivencias positivas, que permitiram minha identificação com essas instituições e a continuidade no curso, foi possível devido as lutas políticas e sociais das pessoas que almejaram um futuro brasileiro democrático. Por esse motivo, dentre outros, o presente trabalho discute sobre essas áreas de conhecimento no currículo e, busco contribuir para que essas reflexões cheguem a outros profissionais da educação tornando nossa sociedade melhor.

3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

De acordo com Catalão (2009), torna-se fundamental para o planeta uma reinvenção política, ética e filosófica da nossa relação com a natureza que seja capaz de construir um outro cenário socioambiental. Os movimentos sociais, políticos e legais da EA surgem na busca de lidar com problemas socioambientais, compreendendo que a sociedade é capaz de crescer em um modelo civilizatório diferente do presente e, buscando nos sujeitos o sentimento de pertencimento a natureza.

Em 2019 foram registradas 382 autorizações de uso de agrotóxicos e nos anos de 2017 e 2018 ultrapassou a quantidade de 400 (Ministério da Agricultura, 2019). Muitos desses são proibidos em outros países por considerarem muito prejudicial à saúde humana e do meio ambiente. Ainda em 2019, o Brasil vivenciou a grande a queimada na floresta Amazônica que segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE, 2019), entre janeiro e agosto as queimadas aumentaram 83% em comparação com o ano passado. E ainda, ocorreu o vazamento de óleos nas praias do Nordeste, que segundo o IBAMA (2019) 409 praias foram afetadas até o início do mês de novembro de 2019.

Nesses casos, a saúde de diversos seres humanos e não humanos é prejudicada, além de outros danos que por vezes são irreversíveis. Na questão dos óleos das praias nordestinas, pescadores, mulheres, crianças enfrentaram esse problema diretamente, colocando suas saúdes em risco por reconhecerem que o nível da tragédia não podia aguardar as ações morosas do Estado. E tratando-se da floresta amazônica, a população da região do norte do Brasil vivenciou dias de fumaças. A população que vive nesse Bioma, a fauna e a flora e todo o equilíbrio do ecossistema foram afetados. Além disso, com relação aos agrotóxicos, cada vez mais a população está sujeita a uma alimentação não saudável. É preciso refletir que as pessoas com menos condições econômicas que dependem de ônibus e trabalham longe pouco tempo têm para o cuidado e preparo de alimentos saudáveis.

Nesse aspecto, a EA pode contribuir ajudando a evitar problemas como esses e, para que possamos perceber “outras” possibilidades de mudanças socioambientais. Ao longo de nossa história, a ciência e os avanços referentes a EA não tiveram um olhar para a EER. Sendo que a exploração das naturezas não se dissocia da exploração de determinadas identidades humanas, que foram consideradas na perspectiva eurocêntrica hegemônica como insignificantes e necessárias apenas para realização do trabalho bruto nas explorações da terra, sendo escravizados e desumanizados.

Segundo Mbembe, “historicamente o avanço do colonialismo tem a ver com a questão mais ampla: a quem pertence a Terra?” (MBEMBE, INICIAL., p.8, 2019). O passado brutal com povos indígenas e africanos está presente em nossa atualidade. Podemos perceber quando esses sujeitos têm suas vidas, terras e culturas negadas pelo Estado, o que legitima e normaliza invasões de fazendeiros, madeireiros, garimpeiros, entre outros, nas terras dos povos originários. E também, quando suas culturas são demonizadas por discursos racistas reproduzidos por diversas pessoas em diferentes espaços. E ainda, quando seus corpos são percebidos como ameaças e desnecessários de modo que legitima o genocídio, estratégia de limpeza.

O choque cultural entre diferentes civilizações: Europa x América, representou um encontro entre dois mundos baseados na dominação, exploração e marcados por diferentes domínios das técnicas segundo Milton Santos. A modernidade estabeleceu divisões territoriais, culturais e o acesso à terra específica ao capitalista. A educação ambiental e educação étnico-racial estão conectadas no sentido de explicar parte dos processos históricos do país, da região latino-americana e do mundo. Ambas podem descortinar e reforçar histórias propositalmente silenciadas em determinados espaços de poder hegemônico.

Diante do exposto, é preciso reconhecer a EER e a EA em espaços de poder, incluindo em nossas instituições educativas, buscando a práxis para um futuro menos injusto. Essa interconexão considera o racismo ambiental como um problema central brasileiro (ACSELRAD, 2004; LEROY, 2013; ALLIER, 2007). No qual o problema/crises/injustiças e desastres ambientais prejudicam mais as pessoas pobres, negras e indígenas.

Nessa lógica, esse capítulo busca contextualizar alguns marcos históricos, acordos e conquistas legais que contribuíram para a EA e EER nas instituições educativas brasileira, bem como discutir a interrelação dessas duas áreas de conhecimento. Nesse seguimento, o subtópico 3.1, “Educação Ambiental: somos em corpo e espírito diferentes naturezas”, refere-se que ao longo da construção do conhecimento da EA. E no subtópico 3.2, “Educação Étnico-Raciais: identidades excluídas de direitos”, discutiremos a EER perante o racismo brasileiro e o imaginário negativo aos povos indígenas e as pessoas negras. E por fim, no subtópico 3.3, “Interconexão da Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial”, discutimos essas potentes áreas de conhecimentos no currículo.

3.1 Educação Ambiental: somos em corpo e espírito diferentes naturezas

Se caminarmos na história da construção do conhecimento da EA, nos depararemos com diversas preocupações e movimentos políticos e sociais para mudança da nossa realidade socioambiental. Por vezes, os discursos foram ao encontro das preocupações perante a exploração da terra e dos “recursos naturais”, compreendendo nesses fatores implicações de problemas presentes e futuros, onde alguns seriam irreversíveis.

Na perspectiva mundial, tivemos alguns momentos significativos da EA. Em 1965 aconteceu a primeira Conferência de Educação, na universidade Keele em Grã-Bretanha. Nesse espaço, surge como questionamentos os valores e comportamentos sociais, buscando compreender a relação humana com a natureza diante dos desastres e do desenvolvimento industrial.

Em seguida, surge a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente de Estocolmo (1972), tornando EA parte da agenda ambiental. Esse movimento desencadeou a primeira Secretaria de Meio Ambiente (SEMA), que foi fundamental para fermentação de novos encaminhamentos diante das relações socioambientais. Segundo Catalão,

Organização das Nações Unidas (ONU) realiza a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente para discutir os problemas de poluição ambiental, acúmulo de dejetos industriais, exploração demográfica e diminuição dos recursos naturais não renováveis do planeta. (CATALÃO, p. 249, 2009)

Nesse momento, surgiu na sociedade civil diferentes discursos ecológicos transitando de espaços acadêmicos a movimentos sociais. Já em 1975, aconteceu o Congresso de Belgrado, que buscou promover novos olhares para as questões éticas planetárias, a fim de causar erradicação da pobreza, analfabetismo, fome, poluição, exploração e dominação humanas. Onde a EA começa integrar discussões de direitos humanos à educação, alimentação, saúde, entre outras condições para melhoria da vida humana.

Mais tarde, em 1983, aconteceria a Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento - CMMAD, criada por assembleia geral da ONU, que teve por objetivo elaborar planos de ações perante as questões ambientais e o desenvolvimento dos países. E quatro anos depois tivemos, em 1987, surgimento do Congresso Internacional sobre EA e Formação Relativas ao Meio-ambiente, em Moscou, Rússia, promovido pela Unesco.

Diante do exposto, diversos movimentos aconteceram até chegar no Brasil, em 1992, a Conferência da ONU sobre meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, realizada no Rio de Janeiro. O conceito de qualidade de vida aparece contraponto ao consumismo que pressiona o constante crescimento das economias. Esse momento foi marcado pela busca de responsabilidade humana pela natureza, a fim de minimizar impactos socioambientais integrando as questões sociais, culturais, política, institucionais brasileiras.

Nessa Conferência, é ratificado o *Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis*, que segundo Santos a EA passa a “constitui-se como um direito de todo cidadão e como um ato político, sendo então ideológica, dinâmica e transformadora” (SANTOS, p. 69, 2015). Esse acordo também teve como propósito mobilizar Instituições de Ensino Superior para o ensino, pesquisa e extensão nessa área de conhecimento.

A Lei 9795/99 é instituída, primeira lei de EA brasileira que assume essas áreas de conhecimento em todas instituições de ensino, entendendo por EA (Art. 1º) os processos individuais e coletivos, que “constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, **bem de uso comum do povo**, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. Nessa legislação a EA é reconhecida como uma área voltada para relação humana-natureza, em que o meio ambiente seja conservado para garantir qualidade de vida aos humanos. Observa-se que a natureza é percebida ainda como “bem de uso comum do povo”, algo a ser usado, não é identificado as naturezas como sujeitos de direito à vida.

O Art. 2º prevê que “a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, **em todos os níveis e modalidades do processo educativo**, em caráter formal e não-formal”, tendo em vista que todo cidadão/cidadã tem o direito à EA, como parte do processo educativo mais amplo sendo assim o dever das instituições educativas compromisso com essa formação.

A Constituição Federal, por exemplo, no Art. 225, adiciona que é direito de todas e todos os cidadãos/cidadãs “(...) o meio ambiente ecologicamente equilibrado, **bem de uso comum do povo** e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.” Reconhecemos que vidas humanas futuras têm direitos a um meio ambiente equilibrado, entretanto essa ideia continua hierárquica, perante o olhar do humano como a preocupação primordial e as demais naturezas como algo a “uso comum do povo”.

Ainda no CF, o parágrafo VI, do inciso § 1º, busca “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Isso nos mostra que a nossa constituição reconhece a importante contribuição da EA para construção da nossa realidade. Ainda que essa área não desenvolva aspectos metodológicos para trabalhar sentimentos de pertencimento a natureza, a área em instituições educativas pode promover outras perspectivas de comportamento humano em sociedade e natureza.

No entanto, a EA não é mencionada no capítulo III da Educação, se consideramos que documentos legais norteadores da educação baseiam-se no que a constituição estabelece para educação do nosso país, podemos nos questionar sobre a ausência dessa área especificamente no capítulo referente a educação da Constituição. Será que essa ausência pode dificultar e/ou influenciar nos demais instrumentos norteadores da educação?

Com base nisso, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 2012, estabelecia a EA nos currículos do ensino fundamental e médio de forma integrada com os conteúdos obrigatórios, a defesa civil destinou apenas à educação básica silenciando-a no Ensino Superior. No entanto, o presente inciso foi modificado em 2016 e 2017 para “temas transversais”, ou seja, a EA deixou de ser mencionada partindo do pressuposto que essa área de conhecimento não é tema transversal. No aspecto do ensino superior, a LDB não indica nenhuma abordagem da EA na formação de professoras(es). Mas prevê o incentivo e trabalho de pesquisa e investigação científica “visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, art.43). Percebe-se que nessa citação não há indicação na lógica de sustentabilidade socioambiental, o desenvolvimento pode ser insustentável.

Outras conquistas legais que regularizam essa área de conhecimento no ensino superior são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)¹⁴, destinada à formação de professoras(es), constituindo um conjunto de fundamentos e princípios. Segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), essas diretrizes curriculares orientam a construção dos currículos e devem ser respeitadas por todas instituições de ensino superior (BRASIL/CNE, p. 3, 1997). Dessa forma, a DCN abrange um caráter norteador que precisa ser considerado obrigatoriamente em virtude de assegurar a qualidade da formação aos estudantes.

O Art. 12. na DCN, que estabelece a formação inicial em nível superior de professores, prevê que os cursos de formação inicial estejam integrados com o respeito às diversidades nacional e a autonomia pedagógicas das instituições, considerando e constituindo-se diversos núcleos, entre esses “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, **educação ambiental**, entre outras problemáticas

¹⁴ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015.

centrais da sociedade contemporânea”. Nesse documento, a EA é sinalizada juntamente com um conjunto de conhecimentos pertinentes a compreensão e superação dos problemas sociais na atualidade.

A EA é posicionada frente aos dilemas socioambientais, de modo investigativa, inquietava e buscando construções de ações para construção de uma sociedade mais justa.

A Educação Ambiental, assim, nasce no bojo desse pensamento pulsante e vivo e tenta buscar novas formas de pensar e agir, ancorada em plataformas políticas e existenciais, sem, contudo, negligenciar sua vontade de crescimento epistemológico e de respeito a todas as formas de vida e a tudo que tem relação com ela.” (SATO, p. 17, 2002)

A autora aborda que o foco da EA está para além de explicações sobre o mundo ou descobrimento de possibilidades, mas também, está voltado para nossas experiências no/com o mundo, com outro e conosco de forma dialógica aos diversos saberes e respeitando as diferenças. A EA propõe *reinvenções* e *(re)construções* para uma sociedade menos desigual. É necessário termos um olhar crítico e autocrítico sobre nossas realidades experienciadas, de modo que possamos refletir a respeito de nossas relações socioambientais.

O sentimento humano de não pertencimento ao mundo e a ausência de compreensão de que somos naturezas, nos distanciam de nós mesmos, de nossas conexões internas, normalizando-se assim, a cultura do “ter” para “ser”. Segundo Mbembe (p.4, 2019), os “nossos desejos e emoções, sonhos, medos e fantasias, nossa mente e nossa vida psíquica se transformaram em matéria-prima sobre a qual o capitalismo digital busca capturar e transformar em mercadoria”. Essas questões estão em nosso modelo desconexo se disfarçando na racionalidade de um desenvolvimento e progresso que tem normalizado o ecocídio, o epistemicídio e genocídio.

3.2 Educação Étnico-Raciais: identidades excluídas de direitos

Toda essa estrutura de mortes aos corpos humanos e não humanos é histórica e mantida por interesses individuais de pequenos grupos que estão no poder político, econômico e social. Esse modelo de sociedade-cultura contribui para diversos privilégios materiais e simbólicos de determinadas identidades eurocêtricas hegemônicas, e em consequência provocam diferentes desigualdades socioambientais. Ao discutirmos as questões sociais na EA é necessário o olhar atento para a não generalização dos problemas socioambientais, em compreensão que as injustiças ambientais afetam as vidas de modo diferente.

Munanga (2003)¹⁵ afirma que o conceito de raça surgiu pela zoologia e botânica para caracterizar espécies não-humanas e vegetais por meados dos anos 1707. Depois, esse termo classificou as diversas características fisiológicas humana por meio de uma hierarquização moral e social que definiu o humano por valores a partir de suas identidades, culturas e características físicas do corpo, incluindo a cor de pele. A colonização na América Latina I teve por interesses econômicos essas relações de poder, na qual negros e indígenas foram escravizados para a exploração das terras por serem considerados inferiores aos europeus hegemônicos.

Essas classificações através de valores, pavimentaram o racismo, construindo na sociedade uma estrutura de poder em que o homem-branco é o detentor dos valores positivos (inteligência, beleza, engenhoso, entre outros termos de qualificação.), as pessoas negras dos valores negativos (sem inteligência, negligente, feio e outros atributos negativos.) e, os povos indígenas também dos valores negativos (selvagens, preguiçosos, etc). Configuração antiga ainda presente na atualidade, que legitima a dicotomia humana-natureza, na qual os padrões, valores, conhecimentos, políticas e toda estrutura social eurocêntrica hegemônicas é considerada predominantemente acima das naturezas, culturas, conhecimentos, políticas, valores dos corpos negros, dos povos indígenas, quilombolas, entre outros¹⁶. Historicamente, o racismo atribuiu as pessoas negras e indígenas como sujeitos selvagens, sem cultura, incapazes de contribuir na sociedade em um todo. Esses termos pejorativos e excludentes estão presentes, sendo normalizados e reproduzidos por representantes políticos, mídias, livros didáticos etc. Evidentemente, isso resultada em perseguições e mortes dos corpos e das epistemologias de matriz indígenas e africana.

O racismo faz parte de um imaginário negativo, a partir de concepções moralistas e de valores deturpados. Esse imaginário, normalizado socialmente, teve origem histórica. A história que relacionou a cor da pele e as características do corpo com inteligência, a cultura e as características psicológicas das pessoas negras e indígenas. Na dimensão da exclusão, segundo Bento, “a moral é a desvalorização do outro como pessoa e, no limite, como ser humano. Os excluídos moralmente são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados” (BENTO, p. 34, 2002).

¹⁵ Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03

¹⁶ Ideia da Dra Prof Rita Silvana Santana dos Santos nas orientações do presente trabalho referentes ao dia 11/11/2019, Brasília - DF.

Consideramos que o conceito de raça é inoperante para explicar a diversidade humana no sentido biológico e científico, as raças humanas não existem, este conceito é uma construção sociológica e uma categoria de dominação e exclusão (MUNANGA, 2003). Na perspectiva sociológica, usamos esse conceito considerando a estrutura de poder que o racismo pavimentou por acreditar em raças humanas.

Compreendemos que etnia é sócio-cultural, se remete a um conjunto de indivíduos com ancestralidade, linguagem, religião ou percepção cósmica comum (MUNANGA, 2003). Isso não significa que os grupos e sujeitos permanecem com seus costumes, valores e crenças. intactos historicamente, é preciso considerar e reconhecer que toda cultura é dinâmica (COLLET, C.; PALADINO, M.; RUSSO, K., 2013). Na perspectiva estrutural, determinados grupos étnicos-raciais de pessoas negras e indígenas sofrem o racismo em suas múltiplas identidades, nos aspectos culturais e religiosos e também em outras esferas. Essas violências que segregam esses sujeitos evidentemente privilegiam os brancos em aspectos simbólicos, materiais e históricos.

Segundo Schucman (2014), no Brasil há hegemonia da estética branca por meio das comunicações em massa. Os padrões do bonito e belo negam as naturezas, culturas e identidades de diferentes corpos. Essa negação é visível no jogo do mercado, onde o discurso caminha na ideia do “ter” para “ser”, a ideia de acúmulo de bens, de dominação da terra, de estar no poder com todas “riquezas” está intrinsecamente ligada com os padrões eurocêntrico hegemônicos. Essa é uma das facetas da colonização-capitalista-racista. E essa perspectiva racista colonizadora nega e silencia os modos de ser e viver dos povos indígenas e das pessoas negras, suas ancestralidade, naturezas e culturas (SANTOS, 2017).

Essas diversas exclusões representam os pré-conceitos, que para Baniwa (2008) tem origem pelo desconhecimento ou ignorância, ou ainda, por um conhecimento equivocado ou deturpado (falso conhecimento). Acrescentamos que o racismo não se delimita a isso por ser um projeto de Estado-capitalista baseado em conhecimentos que subjugarão pessoas negras e indígenas, mas compreendemos que um dos possíveis passos para uma sociedade mais justa, é o rompimento do desconhecimento desses corpos-epistemologias-naturezas em espaços de poder político, educacionais e sociais

Nascimento (2017) afirma que para desconstrução desse racismo torna-se necessário a recuperação dos valores, saberes e práticas do continente africano. Incluímos os povos indígenas que também foram e são subjugarão negativamente. Partindo dessa lógica, é pertinente a inclusão das epistemologias-naturezas-corpos desses sujeitos nas instituições

educativas e nos documentos científicos e legais da EA para uma sociedade mais justa e em equidade com as diferenças.

Mas infelizmente, em instituições educativas é comum os conhecimentos, culturas e existências que historicamente sofrem exclusões, segregações e invisibilidade social, serem silenciadas. Conseqüentemente isso influencia outros diversos espaços sociais, assim como por eles são influenciados. O racismo institucional, no contexto educativo, pode ser identificado no ato de silenciamento e subjugação a determinadas epistemologias-corpos-naturezas e áreas de conhecimentos nos currículos.

Schucman (2014) afirma que discussões críticas e autocríticas sobre as relações étnicas-raciais podem contribuir para o reconhecimento do branco frente aos seus privilégios, favorecendo para outras possíveis formas do indivíduo pensar e ser no mundo. Ao contrário, o silenciamento da educação antirracista colabora para a continuidade do imaginário negativo, institucionalmente normalizado.

Nascimento (2017) acrescenta que precisamos de cuidado nessas discussões para não reduzirmos o racismo na dimensão cultural e estética. Diante dessa afirmação, compreendemos a importância das reflexões crítica e autocrítica das relações étnicas-raciais de forma que torne a pluralidade orgânica. Mas não se restringindo a isso, precisamos integrar as realidades dos povos indígenas e africanos de forma igualitária às questões eurocêntricas hegemônicas nas esferas da educação, política e demais espaços da sociedade.

A CF reconhece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” e que a prática do racismo “constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (Art. 5º, XLII). Esse avanço teve origem de diversos movimentos negros políticos-educadores. E para continuidade de outros avanços, é pertinente que as instituições educativas como espaço de transformação e inclusão se atentem aos silenciamentos normalizados, considerando que as culturas e identidades indígenas e afro-brasileira fazem parte de nossa realidade e da nossa história de país.

Em perspectiva de avanços legais, devida as lutas históricas, as Leis 9.394/96 e 10.639/03 tornam obrigatórias a questões raciais na educação básica. A Lei 11.645/08 as reconhece no Art.26-A, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”. Esses instrumentos legais determinam o estudo da história desses sujeitos e povo, fundamental e importante para uma educação antirracista na educação básica. Silva e Costa afirmam que “invariavelmente, professores e alunos se veem envolvidos em atividades que reproduzem estereótipos e pouco acrescentam à formação de crianças e jovens” (p.68, 2008).

Esses avanços legais, fruto de lutas sociais e políticas, sozinhos não asseguram a mudança dos pré-conceitos. É preciso que os profissionais da educação tenham uma formação e preparo adequado para abordar esses saberes em conteúdo de forma transversal, esse não é um trabalho simples, requer conhecimentos e busca de superação do racismo.

3.3 Interconexão da Educação Ambiental e Educação Étnico-Racial

Durante o processo civilizatório ocidental, determinados valores, modelo de sociedade, educação e ações políticas caminharam para uma cultura do humano separado das naturezas. Isso pode ser entendido na reflexão de que, antes mesmo da colonização no Brasil, muitas vidas já existiam aqui, com suas formas de se relacionar com/no mundo, diferente das relações eurocêntricas hegemônicas. Essas relações foram desconsideradas na busca por dominação das terras, o país foi batizado pelo nome Brasil e os povos originários por “índios” e os africanos trazidos e escravizados em seguimentos religiosos, políticos, educacionais, culturais, identitários, tiveram suas naturezas negadas. O racismo estrutural ainda caminha nesse desenho de país que se teve com a chegada dos europeus. A negação das naturezas indígenas e africanas não se limita ao genocídio, mas caminha conjuntamente com o epistemicídio e o ecocídio. Essa estrutura de silenciamento e exclusão é histórica, e evidencia o racismo como um sistema de poder implementado ao longo da “construção” do Brasil.

Segundo Mbembe, “Existe um explícito parentesco entre a escravidão moderna, a predação colonial e as formas contemporâneas de apropriação e extração de recursos” (MBEMBE, p.3-4, 2019). Essas instâncias coloniais-capitalistas históricas se penduram para a atualidade dependendo de subsídios étnico-raciais. A EA e a EER quando integradas nos currículos, de forma crítica e autocrítica, frente as relações humanas-naturezas-mundo, podem contribuir para a conscientização das pessoas perante o racismo ambiental e, ainda, para construção de sociedade em conjunto.

Torna-se necessário trabalhar para uma originalidade na reinterpretação da vida, nos percebendo em corpo e espírito naturezas. Precisamos de sentimentos de pertencimento ao mundo, ao contrário, quando não compreendemos o nosso valor perante ao mundo e o valor do mundo em nós, o cotidiano torna-se um espaço sem o cuidado. Nessa lógica, somos nativamente conscientes quando nos compreendemos como um Ser naturezas. É importante que essas discussões estejam integradas nas instituições educativas, para que cada sujeito não normalize e reproduza pré-conceitos.

O currículo, instrumento de poder que norteia práticas educativas, se desenvolvido na perspectiva da inclusão e valorização das diferenças no âmbito dos processos formativos de futuros profissionais da educação, pode garantir a formação identitária, cidadã e profissional de sujeitos mais conscientes no âmbito do pensar/fazer práticas políticas pedagógicas inclusivas que valorizam culturas, histórias e pessoas negras e indígenas. E mesmo que essa formação no ensino superior não envolva aspectos metodológicos suficientes para suas práticas pedagógicas, a educação antirracista e ambiental é um ato contra hegemônico, que contribui com posturas críticas e autocriticas nas relações humanas-naturezas-mundo.

E para o fechamento desse capítulo compartilho com você, um resgate vivenciado por mim durante a escrita do presente trabalho, onde me percebi inquieta com a nossa realidade brasileira. E o que me chamou a atenção é que essas inquietações foram para o campo dos sentidos, dos sonhos, do corpo e da mente.

Resgatando de dentro para fora¹⁷

Já não faz sentido viver os sonhos que não foram criados em sintonia com o amor. Chega de crimes ambiciosos que matam os que mais precisam de direitos a vida.

Sinto com os pés firmes no chão, uma realidade que já vivi, resgato respirando fundo uma imagem de crianças e mulheres fazendo comida, uma comida de todas e todos, uma comida para os que chegarem e para os que forem embora.

Ao perceber os velhos, escuto seus sussurros baixinho que almejam o futuro com o passado resgatado, vivo e presente. Um passado que nunca esqueceu o que é ser semente e questiona o que temos plantado.

¹⁷ Sonho que fluiu no processo de escrita do presente trabalho, 09/11/2019.

4. CAMINHOS ESCOLHIDOS

Antes de prosseguir a discussão sobre as questões que tanto atingem de modo diferente os indivíduos humanos e não humanos, discorreremos sobre os aspectos centrais do campo de pesquisa e das metodologias que foram utilizados. Nessa lógica, o Capítulo 4 está organizado em duas partes que buscam contextualizar nossas discursões e análises.

O subtópico 3.1, “O perfil da Universidade pesquisada”, busca apresentar o perfil da instituição de ensino em que realizamos nossa pesquisa, tratando dos aspectos físicos, corpo docente e discente e os projetos da universidade. Em seguida, no subtópico 3.2, “Modos de pensar e fazer” é referente aos nossos caminhos escolhidos e trilhados para o levantamento das informações do trabalho.

4.1 O perfil da Universidade pesquisada

A UnB é considerada uma das mais renomadas universidades públicas brasileiras, inaugurada na década de 1960, partindo das ideias de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, que buscaram uma formação humanística de profissionais pesquisadores. Para êxito dessa missão, a universidade instaurou diversos cursos fisicamente próximos com intenção de possibilitar diálogos e trocas de saberes. Essa instituição tem compromisso com o ensino público, gratuito e de tempo integral com destaque na América Latina. Atualmente, essa instituição está entre as 10 melhores do Brasil¹⁸ e entre as 20 melhores da América Latina¹⁹.

Desde sua fundação, a instituição expandiu através de novos campi e também trabalhos de pesquisas e extensão para a comunidade. Nesse processo, essa foi a primeira universidade federal a instaurar, no vestibular, a ampliação e inclusão por meio de reservas de vagas aos estudantes negros(os), pardos e de escolas públicas, em cumprimento à Lei 12.711 de 2012, além de oferecer habitação para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica²⁰.

Na atualidade, a organização administrativa está caracterizada em quatro campi, que são distribuídos em quatro núcleos urbanos, sendo o campus central criado nos anos 60 o instituto

¹⁸ “Ranking de Universidades”. Folha de São Paulo. Disponível em <[Http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/](http://ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades/)>

¹⁹ “World University Rankings”. Top Universities. Disponível em <[Https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2018](https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2018)>

²⁰ Essa habilitação acontece por meio de um estudo socioeconômico na Diretoria de Desenvolvimento Social da universidade que tem por objetivo promover a assistência estudantil como direito de cidadania aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

principal da universidade. Nesses espaços, conforme o último anuário estatístico de onde?²¹, a universidade é composta por 2.557 docentes efetivos, 3.198 técnicos administrativos e 47.672 estudantes, em que 39.624 estão na graduação. Destes estudantes, 50,70% são do sexo feminino, masculino? Outras identidades? 46,90% negros/negras (preta e parda), 0,30% indígenas²². Dentre esses sujeitos de diferentes categorias, muitos contribuem para o andamento dos 324 projetos de extensão e para os 155 cursos da universidade.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²³, a universidade tem por finalidade garantir “o ensino, a pesquisa e a extensão, integrados na formação de cidadãos qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas nacionais”. Ainda, promover valores da igualdade e da liberdade para a harmonia de seres humanos e de suas sociedades.

Além disso, também prevê a transversalidade dos conhecimentos cotidianos, a interdisciplinaridade dos saberes, a diversidade na perspectiva de inclusão das pessoas economicamente menos favorecidas e ações afirmativas às questões étnico-raciais no âmbito universitário. Existem dois espaços políticos pedagógicos na universidade que refletem sobre essas lutas sociais: a Diretoria da Diversidade (DIV) e o espaço de Direitos Humanos, ambos buscam contribuir com pesquisas e ações afirmativas para permanência das pessoas LGBTQI+, mulheres, negras(os), indígenas etc.

A missão dessa universidade estabelece inovação e inclusão, comprometida com finalidades do ensino, pesquisa e extensão, de forma integrada para a “formação de cidadãs e cidadãos éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções democráticas” (p. 197, 2017). Ainda previsto na perspectiva da sociedade, uma formação comprometida com o desenvolvimento sustentável que busca soluções inovadoras.

No aspecto administrativo, segundo o ambiente virtual da universidade²⁴, essa instituição possui 8 Decanatos²⁵, 5 Secretarias e Assessorias²⁶ e 28 Diretorias²⁷. Também possui 12 Institutos, sendo um de: Artes; Ciências Política; Ciências Biológicas; Ciências Exatas;

²¹ Anuário: http://www.dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/Anurio_Estatstico_2018.pdf, (Último acesso: 20/11/2019).

²² Segundo o anuário, 88,6% de estudantes autodeclararam sua Raça/Cor.

²³ Documento universitário referente ao ciclo 2018-2022 que diz respeito da filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver.

²⁴ Disponível em <https://www.unb.br/estrutura-administrativa/reitoria?menu=425> (Último acesso: 11/10/2019).

²⁵ Unidades administrativas ligadas a reitoria responsáveis pela graduação, pesquisa e extensão da universidade

²⁶ Órgãos de execução vinculados à Reitoria, que têm por objetivo tratar dos aspectos ligados à política de atendimento à comunidade e aos interesses da Universidade.

²⁷ Estruturas que coordenam e desenvolvem projetos e programas da área de cada decanato. Compete às diretorias orientar, estruturar, supervisionar e prover recursos humanos e financeiros.

Ciências Humanas, Ciências Sociais, Física; Geociências, Letras, Psicologia; Química; e de Relações Internacionais. Desses cursos, 7 são de licenciaturas o foco dessa pesquisa.

Há também, 14 Faculdades, sendo: Agronomia e Medicina Veterinária; Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Informação; Ciências da Saúde; Comunicação; Direito; Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas; Educação; Educação Física; Medicina; Tecnologia; Ceilândia; Gama e; Planaltina, sendo 4 Faculdades que trabalham com cursos de licenciaturas, também analisados em nossa pesquisa.

Estão presentes 34 Centros que são responsáveis por atividades acadêmicas ligadas a ensino, pesquisa e extensão. Existindo 7 Centros voltados para as questões étnico-raciais e de sustentabilidade: Convivência Negra (CCN); Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM); Desenvolvimento Sustentável (CDS); Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros (UnB Cerrado); Pesquisa e Aplicação de Bambu Fibras Naturais (CPAB); Pesquisa em Gestão, Inovação e Sustentabilidade (CPGIS); Referência em Conservação da Natureza e Recuperação de Áreas Degradadas (CRAD).

Os Centros abrangem diversas áreas de conhecimento, o CEAM, por exemplo, possui núcleos voltados para as questões étnico-raciais e também para sustentabilidade. O NEA é um desses núcleos do CEAM que trabalha com as questões de sustentabilidade, considerando as questões étnico-raciais. Esses espaços contribuem para a diversidade na universidade, permitindo a comunidade interna e externa, outras possibilidades de aprender, fazer e perceber em nossa sociedade. Identificamos 40 Núcleos, dentre esses, 5 das áreas de sustentabilidade e relações étnico-raciais, levantamos essas informações através da portaria virtual dos núcleos²⁸.

Segundo o PDI da instituição, a dimensão socioambiental está vinculada às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, voltados para a conservação, recuperação e melhoria das condições de vida na perspectiva social, ambiental e existenciais. Ainda considera que as ações de sustentabilidade evidenciam o direito estudantil a EA.

O PDI da universidade pesquisa prevê como princípio a promoção de valores da igualdade e da liberdade para a harmonia de seres humanos e de suas sociedades. E também a transversalidade dos conhecimentos cotidianos, a interdisciplinaridade dos saberes, a diversidade na perspectiva de inclusão das pessoas economicamente menos favorecidas e ações afirmativas às questões étnico-raciais e de gênero no âmbito universitário.

Essa potente universidade pode contribuir para uma educação inclusiva em harmonia com os diversos saberes considerados pertinentes para uma equidade socioambiental. As

²⁸ Disponível em <https://www.unb.br/nucleos>.

culturas e identidades indígenas e afro-brasileira fazem parte de nossa realidade e da nossa história brasileira.

Analisarmos como a EA e EER aparecem nos cursos de licenciaturas dessa potente universidade pode contribuir para o nosso entendimento quanto a formação de futuros profissionais da educação. É importante e relevante sabermos como nossas instituições educativas almejam formar cidadãos e cidadãs que atuaram em diferentes espaços. Será que essa formação na educação superior contribui para o desenho de uma sociedade em harmonia com as diferenças? Ou será que, apesar dos avanços sociais e legais, nossas instituições educativas ainda silenciam e excluem determinados saberes?

Vivemos o conjunto de retrocessos na atual conjuntura política do Brasil, que afetam de modo diferente povos indígenas, pessoas negras(os), mulheres e etc. nesse sentido, determinadas pesquisas que visam a equidade racial, de gênero e ambiental são afetadas, o que nos permite entender que o tipo de sujeito que a universidade almeja formar é fundamental para pensar/fazer currículos inclusivos que provocam reflexões relevantes para uma sociedade menos injusta. As instituições educativas podem contribuir para a formação de sujeitos políticos e conscientes perante as exclusões históricas ou não.

4.2 Modos de Pensar e Fazer

O estudo iniciou-se como projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, com duração de um ano. As informações para o presente trabalho, inicialmente, foram levantadas no recorte de tempo previsto do PIBIC - o semestre de 2018.2 e o de 2019.1. Todos os cursos estão organizados por disciplinas razão pela qual à escolhemos como indicador da presença da EA e da EER nos currículos dos cursos.

As disciplinas de 2018.2 do PIBIC não foram consideradas por serem informações piloto. A partir dessas buscas, percebemos que seria necessário nos remeter às ementas e às bibliografias de algumas disciplinas. Nesse sentido, as buscas posteriores tornaram-se mais nítidas e organizadas.

Então, para o presente trabalho, consideramos as disciplinas identificadas no ano de 2019.1 do PIBIC e levantamos as informações de 2019.2 para analisarmos em paralelo as disciplinas, das áreas de conhecimentos pesquisada, de um semestre para o outro do mesmo ano. No total, foram analisados 26 cursos de licenciatura em cada um dos semestres mencionados.

Começamos nossa pesquisa partindo do pressuposto que os Projeto Político do Curso (PPC) são documentos que devem ser públicos, já que são norteadores e constituídos por toda comunidade acadêmica. Entretanto, ao buscarmos os PPC, identificamos duas lacunas. Uma com relação a dificuldade de acesso aos PPC: dos 26 cursos pesquisados, apenas 6 PPC estavam na plataforma eletrônica pública dos cursos, 14 estavam nas mãos de representantes da direção e/ou coordenação e os últimos 6 não conseguimos ter acesso. O segundo ponto é: alguns PPC mencionam sobre as áreas de conhecimento, mas não disponibilizam a matriz com os respectivos componentes curricular. Por esse motivo, recorreremos ao Sistema Eletrônico de Matrícula estudantil, já que essa plataforma disponibiliza as ofertas das disciplinas e suas modalidades, na qual a/o discente pode acompanhar seu desenvolvimento acadêmico, além de possuir a função de solicitações de matrícula estudantil nas disciplinas ofertadas.

No presente trabalho, a oferta de disciplina é um indicador da presença da EA e da EER nos cursos de licenciaturas. Caminhamos dessa forma por compreendermos que todos cursos pesquisados realizam suas matrículas no sistema eletrônico, sistema no qual induz aos estudantes disciplinas obrigatórias, obrigatória seletiva e optativas que os cursos consideram pertinentes para formação da/do educando.

Existem 4 tipos de modalidades de disciplinas nessa universidade: as obrigatórias, obrigatórias seletivas, optativas e de módulos livres:

- **As Obrigatórias** são as disciplinas que a/o estudante precisará cursar para concluir o curso, essas as/os estudantes não têm escolha de cursar ou não, ela/ele terá que ser aprovada(o) para dar continuidade ao curso.
- **As Obrigatórias Seletivas** são as disciplinas equivalentes, ou seja, a/o estudante deverá selecionar as do seu interesse dentre as ofertadas pelo curso.
- Já as **Optativas**, a/o estudante terá a possibilidade de escolher quais disciplinas agregam mais em sua formação, que são pré-estabelecidas pelo curso ou de outros cursos.
- **Os Módulos livres** que são ofertas de disciplinas, projetos de extensão, entre outras atividades acadêmicas, de livre escolha da/do estudante. Essas ofertas podem ser ou não apresentadas como disciplinas, no entanto elas não são direcionadas no Sistema Eletrônico de Matrícula para os cursos pesquisados. Por esse motivo, as ofertas do módulo livre não foram analisadas, nossa busca foi a partir das ofertas induzidas aos cursos que são de modalidades obrigatórias, obrigatórias seletivas e optativas.

As instâncias que trabalham com a oferta de módulos livres oferecem muitas atividades relacionadas a EA e EER, pesquisas futuras podem identificar as disciplinas, projetos e pesquisas ofertados, para uma melhor análise da formação de futuros profissionais da educação.

No entanto, consideramos as ofertas que o curso disponibiliza aos seus estudantes, sendo estas disponíveis a solicitação das/dos estudantes de outros cursos. As disciplinas são ofertadas por Institutos, Faculdades e Centros de pesquisa, Núcleos, Decanatos.

Nossa busca aconteceu por meio dos títulos das disciplinas no sistema eletrônico de matrícula, e também por termos alusivos às áreas de conhecimento. Por exemplo, para identificar EA, pesquisamos termos correlatos a sustentabilidade, socioambiental, meio ambiente, ecologia, entre outros. O mesmo com relação às disciplinas de raça/etnia, pesquisamos os títulos de cultura, identidades, diferenças, direitos humanos, entre outros. Em caso de dúvidas, pelo título alusivo, nos remetemos as ementas para analisar as abordagens teóricas. Fizemos dessa forma por considerar que essas áreas precisam possibilitar a formação das/dos estudantes enquanto cidadãos, ainda que não envolvam aspectos metodológicos necessários à sua atuação docente.

Algumas disciplinas indicadas no sistema eletrônico de matrícula não estavam disponíveis para inscrição estudantil. Por esse motivo, ao decorrer do trabalho consideramos as ofertas gerais e as ofertas que estavam disponíveis para inscrição estudantil.

5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UM CONHECIMENTO TRANSFORMADOR

Segundo Santos e Gomes (2018), a EA enquanto concepção educativa, possibilita ao sujeito o pertencimento com as naturezas, grupos sociais, nossas identidades, e nos aproxima de outras possibilidades de interpretação da vida na perspectiva de interconexões “humano-natureza-cultura-sociedade”. Essa relação integrada é essencial para transformação da nossa realidade e para construção de relações harmoniosas, contribuindo para o equilíbrio do ecossistema e igualdades nas esferas políticas, sociais, ambientais, entre outros espaços.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, prevê que a EA no ensino superior como dever dos cursos de licenciaturas e direito de seus respectivos estudantes, independentemente da carreira profissional que venham assumir. Os diversos avanços legais e científicos evidenciam a importância da EA para equidade socioambiental, conhecimento transformador para as relações humanas e não humanas.

A partir disso, o capítulo 5 busca analisar como a EA é indicada no currículo dos cursos de licenciaturas da UnB. A primeira parte do capítulo, no subtópico 5.1 “A presença da EA nos 26 cursos de licenciatura”, discute as ofertas indicadas no currículo dos cursos. O subtópico 5.2 “Espaço-Tempo das Disciplinas”, discute as modalidades da EA. E por fim, no subtópico 5.3, “Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia”, trata-se da formação de estudantes dos cursos das Ciências Humanas e das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia.

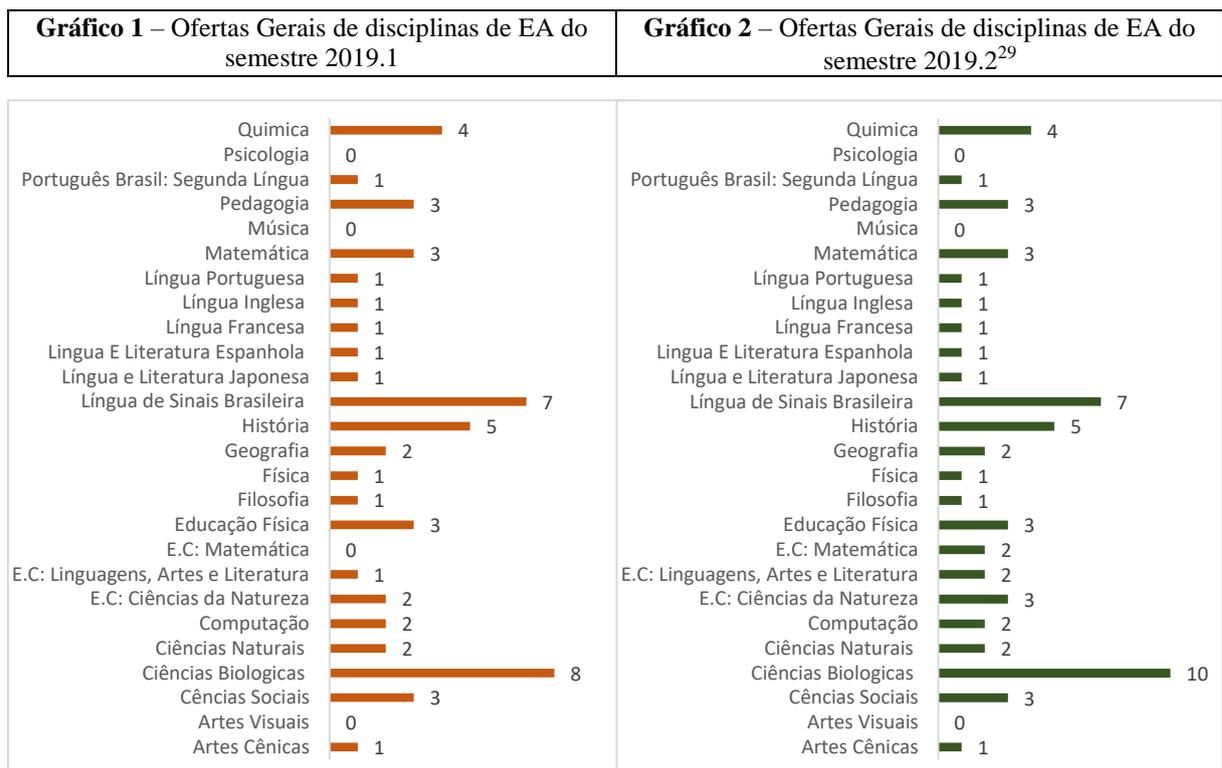
5.1 A presença da EA nos 26 cursos de licenciatura

Com relação ao currículo, não tenho por intenção resumi-lo a tudo ou a nada, podemos nos empoderar do saber curricular buscando identificar suas contribuições para norteamento de nossas instituições de ensino. Essa proposta curricular de realidades educacionais torna visível o que almejamos para formações políticas educacionais. Sua composição pode possibilitar perspectivas criativas que permitam experiências significativas à toda comunidade da instituição, “(...) o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza esse campo” (MACEDO, p. 22, 2017).

Mas precisamos considerar que o currículo é construído por sujeitos que podem ou não integrar a EA como fundamental para formação de seus respectivos estudantes. Mesmo que

essa área de conhecimento esteja presente em instâncias norteadoras para o ensino superior, buscamos identificar como a EA se apresenta no espaço-tempo dos cursos de licenciatura. Reconhecemos que a construção dos currículos é um ato de poder social.

Nesse sentido, de que modo os 26 cursos de licenciatura da UnB indicam a EA aos seus estudantes? Os Gráficos 1 e 2, expõem todas as Ofertas Gerais de disciplinas que os currículos indicaram no semestre de 2019.1 e 2019.2 nos 26 cursos de licenciaturas da UnB.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

Observa-se que as disciplinas foram distribuídas, nos dois semestres em paralelo, de modo diferente, sendo 54 ofertas de disciplinas da EA no semestre de 2019.1 e 60 ofertas no semestre de 2019.2, o que evidencia o aumento de 6 disciplinas de um semestre para o outro.

Do primeiro semestre para o segundo, ocorre o aumento de 2 duas disciplinas ofertadas no curso de “Educação do Campo: Matemática” e “Ciências Biológicas”. E o aumento de 1

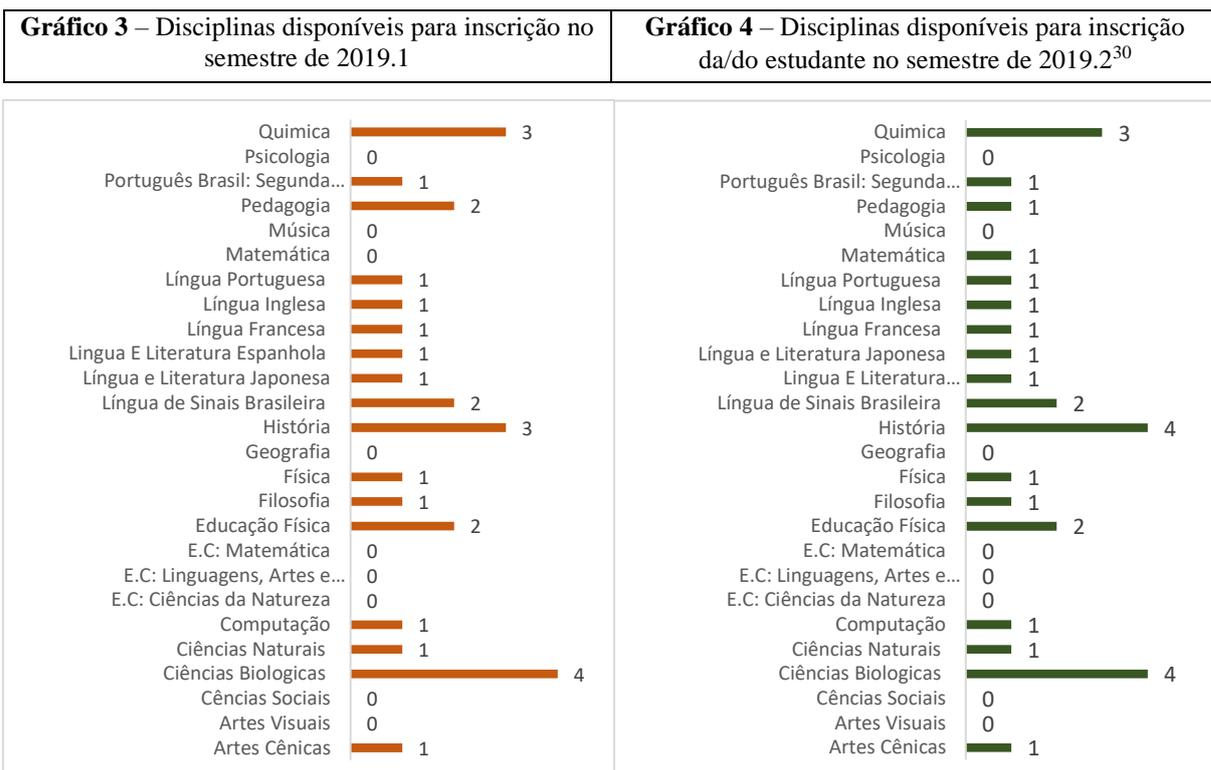
²⁹ Os gráficos, apresentam alguns cursos em siglas ou abreviaturas, sendo: **Português Brasil: Segunda Língua** - Português do Brasil como Segunda Língua; **Língua Portuguesa** - Língua Portuguesa e Respectiva Literatura; **Língua Inglesa** - Língua Inglesa e Respectiva Literatura; **Língua Francesa** - Língua Francesa e Respectiva Literatura; **Língua e Literatura Espanhola** - Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana; **Língua de Sinais Brasileira** - Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua; **E.C: Matemática** - Educação do Campo: Matemática; **E.C: Linguagens, Artes e Literatura** - Educação do Campo: Linguagens, Artes e Literatura; **E.C: Ciências da Natureza** - Educação do Campo: Ciências da Natureza.

disciplina nos cursos de “Educação do Campo: Linguagens, Artes e Literatura” e “Educação do Campo: Ciências da Natureza”. Ou seja, dos 26 cursos pesquisados, 4 cursos aumentaram suas ofertas de disciplinas, não havendo nesse espaço-tempo nenhuma retirada de disciplina da EA. Existe um crescimento de ofertas dessas áreas de conhecimento, mesmo que seja um crescimento moroso é significativo na perspectiva quantitativa, por serem mais opções da área na formação das/dos discentes.

Também identificamos que 4 cursos não ofertaram nenhuma disciplina da EA para matrícula estudantil, o que evidencia a negação da EA nas atividades de ensino. Isso ocorre por diversos motivos, entre tantos, o desconhecimento, “como dispersão ou inchaço currículo” (SANTOS, p. 34, 2015). O currículo é construído por pessoas que podem desconhecer a EA e, por vezes, por não ter conhecimento aprofundado podem banalizar a importância dessa área para formação de futuros docentes. De qualquer forma, podemos considerar que a ausência da EA se trata uma negação a esse saber, existem avanços legais e científicos que estabelecem essa área como fundamental para construção de uma sociedade em equidade socioambiental e como direito estudantil e dever das instituições educativas.

Esse silenciamento curricular influencia que futuros profissionais da educação concluam a graduação sem o contato com a EA, se forem atuar na educação básica terão como dever que desenvolver práticas políticas pedagógicas de forma transversal com essa área de conhecimento. E mesmo que não atuem em escolas, esse conhecimento é fundamental para construção de suas identidades em harmonia com si, com “outros” e com o todo ecossistema.

Já os Gráficos 3 e 4, apresentam o quantitativo das disciplinas que estavam disponíveis para inscrição estudantil. Nota-se uma grande mudança no quantitativo das Ofertas (gráfico 1 e 2) em relação ao que o currículo disponibiliza nas atividades de ensino.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

Os gráficos (3 e 4) indicam 27 disciplinas no semestre de 2019.1, estando 9 cursos sem nenhuma oferta, comprometendo o direito estudantil à essa área de conhecimento. E o semestre 2019.2 disponibiliza 29 disciplinas, em que 7 cursos não apresentam indicação da EA. O currículo apresenta um aumento de 2 disciplinas de um semestre ao outro.

Os cursos de Matemática e Ciências Sociais não ofertavam nenhuma disciplina no semestre de 2019.1 e passam a ofertar 1 disciplinas no semestre de 2019.2, o que indica um avanço. Ainda, nota-se que estudantes ingresso na universidade no segundo semestre (2019.2) não tiveram acesso às mesmas ofertas que estudantes do primeiro semestre (2019.1). O quantitativo das disciplinas também pode diminuir de um semestre para o outro, o curso de Pedagogia representa essa situação.

A Tabela 1 permite entender melhor essa discrepância no quantitativo das disciplinas ofertadas no currículo, “Ofertas Gerais” (gráfico 1 e 2) e, as disciplinas disponíveis para inscrição estudantil, “Disponíveis para Inscrição” (gráfico 3 e 4).

³⁰ Os gráficos 3 e 4 seguem a mesma lógica de abreviatura que os gráfico 1 e 2.

Tabela 1 – Ofertas Gerais, Disponíveis e Indisponíveis para inscrição da EA

Semestre	Ofertas Gerais	Matrícula	
		Disponíveis	Indisponíveis
2019.1	54	27	27
2019.2	60	29	32
TOTAL	114	56	59

Fonte: Sistema eletrônico de matrícula e PPC

Acrescentamos na Tabela 1 o número das disciplinas que são ofertadas, mas não estão disponíveis para inscrição estudantil, “Indisponíveis”. Essa informação evidencia que 27 disciplinas estavam indisponíveis para inscrição no semestre de 2019.1 aumentando para 32 no semestre de 2019.2, no total são 59 disciplinas no ano de 2019 indisponíveis. O sistema de matrícula estudantil tem indicado muitas disciplinas indisponíveis, o que significa que algumas disciplinas deixam de ser ofertadas de um semestre para o outro. Isso indica que estudantes ingressados no semestre de 2019.2 não terão as mesmas ofertas que estudantes do semestre de 2019.1.

Um dos aspectos positivos da UnB são os diversos projetos de extensão, núcleos de estudos, atividades da semana universitária, etc. Esses estudantes podem ter o contato com a EA em diferentes espaços. Existe essa abertura curricular, que contribui para a autonomia estudantil, permitindo a esses sujeitos outras possibilidades de aprendizagem independentemente das ofertas induzidas aos currículos. No entanto, será que esses estudantes buscam projetos, pesquisa e extensão voltadas a EA sem nenhum conhecimento prévio a respeito dessa área? Gomes e Santos enfatizam que a EA “via disciplinas, extensão e/ou pesquisa ainda ocupa um tempo-espaço incipiente para possibilitar aos egressos compreenderem e abordarem pedagogicamente a sustentabilidade socioambiental em seus espaços de atuação” (GOMES; SANTOS, p. 318, 2018).

A partir das informações da Tabela 1 e dos Gráficos, percebemos três pontos importantes sobre a presença da EA nos cursos pesquisados. Primeiro, na perspectiva quantitativa, as disciplinas da EA aumentaram de modo diferente nos 26 cursos pesquisados, o crescimento é moroso, mas indica que cada vez mais os cursos se envolvem com essa área de conhecimento. Segundo, é com relação ao sistema de matrícula estudantil da Universidade, o quantitativo de disciplinas ofertadas não corresponde com o quantitativo das disciplinas disponíveis para inscrição, evidenciando muitas ofertas indisponíveis aos estudantes. E o terceiro ponto, percebemos que 9 cursos no semestre de 2019.1 e 7 no semestre de 2019.2 não

indicaram nenhuma disciplina da EA (Gráfico 3 e 4), esse fator pode influenciar que estudantes se formem sem o contato com a área.

Foram analisadas 56 disciplinas da EA disponíveis para inscrição estudantil, disponibilizadas no tempo-espço de um ano de pesquisa. Reconhecemos que seja pertinente identificar como essas disciplinas são indicadas nos currículos dos cursos; modalidades obrigatórias, obrigatórias seletivas ou optativas.

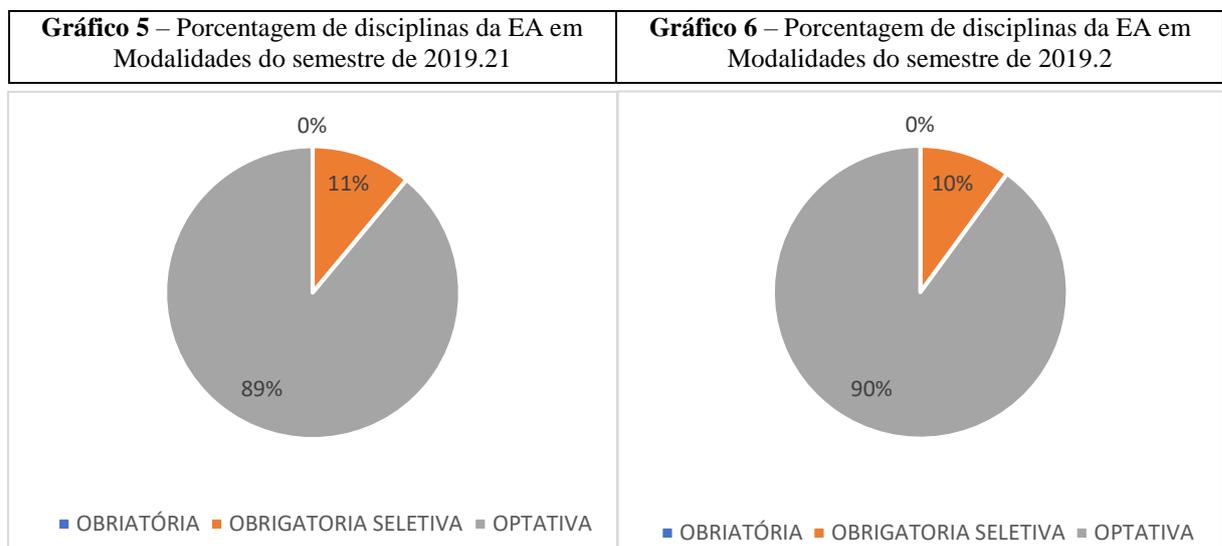
5.2 Espaço-Tempo das Disciplinas

O tempo-espço das disciplinas no currículo evidencia a importância que o curso atribui as áreas de conhecimento. Santos afirma que

“Para os docentes, uma das razões atribuídas a esse espaço-tempo é a própria estrutura curricular “cristalizada” dos cursos de graduação, que pouco permite a entrada de novos campos, ao tempo em que indica como o ensino é uma das atividades mais conservadoras.” (SANTOS, p.197, 2015)

Diante do exposto, buscamos identificar de que modo a EA é indicada nos currículos das licenciaturas de todos os cursos pesquisados. Para isso, consideramos que as disciplinas obrigatórias são as com maior valor no currículo, as obrigatórias seletivas têm o valor intermediário e as optativas possuem o menor valor dentre essas modalidades.

Os Gráficos 5 e 6 apresentam a porcentagem das modalidades das disciplinas disponíveis para inscrição, indicadas aos 26 cursos, no semestre de 2019.1 e, na mesma lógica em paralelo, temos as modalidades em porcentagem do semestre de 2019.2.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

A partir dos Gráficos (5 e 6), observa-se que a maioria das disciplinas está na modalidade optativa, sendo 89% das disciplinas no primeiro semestre (2019.1) e crescendo para 90% das disciplinas no segundo semestre (2019.2). A minoria dessas disciplinas é obrigatória seletiva, 11% no semestre de 2019.1 e o quantitativo passou para 10% no semestre de 2019.2.

O presente trabalho nos mostra que a EA é ofertada na maioria dos cursos de licenciatura, o que indica um avanço. Mas, percebemos que as disciplinas da EA, em maioria, são atribuídas no ensino como área de menor valor em comparação com as demais modalidades.

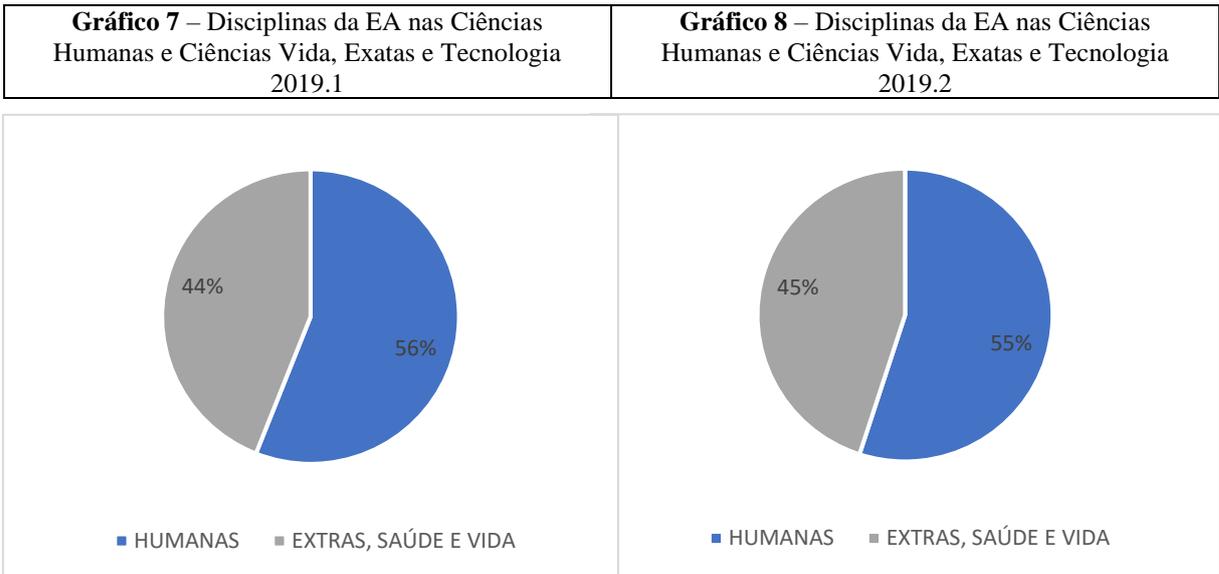
Na perspectiva da mudança, podemos compreender a importância da EA por duas vias, a primeira é voltada ao direito de uma formação identitária em reconhecimento epistemológico de sua própria realidade, conhecer a história do Brasil, exercer a cidadania, de forma harmoniosa com o direito, a justiça, a equidade e integridade de todos seres visíveis e invisíveis.

O segundo aspecto, as Leis de nº 11.645 e nº 9.795, estabelecem a EA e a EER na educação básica, futuros profissionais da educação precisam desse conhecimento para a construção de suas práticas pedagógicas, mesmo que não atuem em intuições educativas, esse saber é fundamental para que os profissionais da educação contribuam em seus diferentes espaços de atuação para a uma sociedade melhor. Compreender o nosso país e sua identidade é essencial para rupturas de diversas exclusões e para equidade dos direitos a vida que são negados a alguns seres.

5.3 Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia

No processo da pesquisa, percebemos que os cursos das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia indicavam disciplinas da EA de modo diferente que os cursos das Ciências Humanas, evidenciando que essas ciências atribuem valor de modo diferente a essa área de conhecimento na formação de seus respectivos estudantes. Relembrando que dos 26 cursos pesquisados, 29 são das áreas de Ciências Humanas e 7 cursos são das áreas das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia.

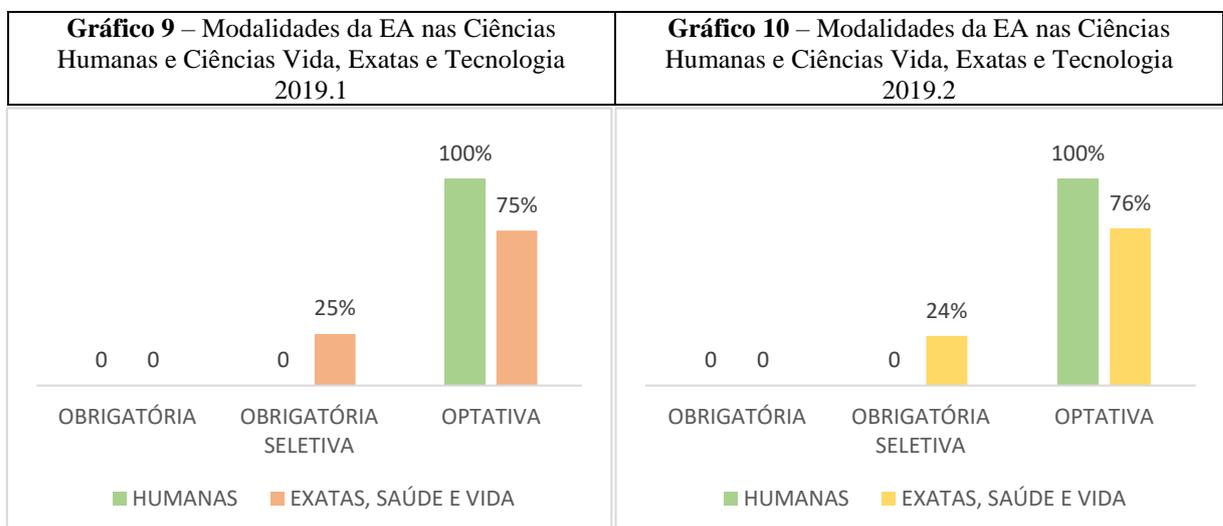
Os Gráfico 7 e 8 representam as porcentagens das disciplinas presentes nos currículos dos cursos das áreas de Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia e, das áreas de Ciências Humanas, essas disciplinas correspondem à todas as modalidades no espaço-tempo de 1 ano da pesquisa.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

Os Gráficos (7 e 8) mostram que diante de todas as disciplinas disponíveis para inscrição, 44% das disciplinas correspondem as áreas de Ciências Humanas no semestre de 2019.1, aumentando no outro semestre para 45%. As Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia, é a área que mais indica disciplina da EA aos seus respectivos estudantes, sendo 56% das disciplinas no semestre de 2019.1 e, 55% das disciplinas no semestre de 2019.2. Essas informações revelam o desafio dos cursos das Ciências Humanas de garantir a EA no ensino, sendo a área com o maior quantitativo de cursos.

Já os Gráficos 9 e 10 indicam as modalidades das disciplinas de EA perante a Ciências Humanas e a Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia, no semestre de 2019.1 e 2019.2.



Fonte: sistema eletrônico de matrícula

Considerando as Ciências Humanas, os Gráficos correspondem à 15 disciplinas ofertadas no semestre de 2019.1 e 16 disciplinas no semestre de 2019.2, no qual 100% dessas disciplinas estão na modalidade optativa em ambos semestres. E tratando-se das áreas de Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia, no semestre de 2019.1 foram 12 disciplinas disponíveis para inscrição e, no semestre de 2019.2 foram 13 disciplinas, sendo no total 3 disciplinas obrigatória seletiva em ambos semestres, correspondendo a 25% de disciplinas obrigatória seletiva no semestre de 2019.1 e, 24% no semestre de 2019.2, estando as demais disciplinas na modalidade optativa. Observa-se que nenhuma disciplina de modalidade obrigatória é indicada no currículo dos cursos das áreas de Ciências Humanas e das áreas de Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia.

Partimos do pressuposto que todos os cursos contribuem para a formação identitária de seus estudantes, o silenciamento e subjugação da EA é um posicionamento político-pedagógico. Sendo o ensino um espaço estratégico para provocar o envolvimento de estudantes à sustentabilidade socioambiental.

Para que a vida se preserve e para que todas e todos os seres visíveis e invisíveis tenham direitos à vida, é preciso uma organização social que não se dissocie da ordem da natureza. Segundo as autoras, “É preciso manter o equilíbrio de todos os constituintes do universo para que a vida exista e isso implica também o contexto social, no modo como nos relacionamos e produzimos.” (SANTOS; GOMES, p. 316, 2018). Essa compreensão possibilita outras relações humana-natureza, outras formas de nós percebermos, sermos e fazermos em sociedade.

Nessa lógica, a sociedade em busca de democracia com todos os seres e em equidade com as diferenças tanto almejada nos espaços e acordos científicos e legais, ainda precisa avançar em ações curriculares de forma que integre e jamais se silencie ou subjogue a EA, fermentando possibilidades de transformações de nossas realidades internas, com outro e com/no mundo.

6. EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA: ALMEJANDO UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Segundo Brandão, “A cultura é o que fazemos dela, nela e entre nós, através dela a Vida” (BRANDÃO, p. 22, 2002). Criamos a cultura, nossos costumes e valores, criamos por meio do já criado na natureza, dando sentido e significado ao que somos. Mas a cultura não é apenas algo externo a nós, ela é interna, uma necessidade de significar a vida. Infelizmente, não são todas culturas consideradas em nossa sociedade, alguns são perseguidos historicamente e negados nos espaços de poder social.

Santos afirma que “A inclusão excludente da população negra às instituições educativas é histórica no Brasil.” (SANTOS, p. 11, 2017). E para mudança dessa situação é importante que o currículo, entre outros instrumentos de poder, integre culturas-corpos-epistemologias das pessoas negras e indígenas, assim como integram as eurocêtricas hegemônicas. O silenciamento das vidas negras e indígenas é um ato de segregação e racismo, na qual normaliza a continuidade dos pré-conceitos.

Precisamos considerar e compreender que as instituições de ensino podem contribuir para uma sociedade mais justa. Ao trabalharem com a inclusão da pluralidade, as diferenças, os saberes dessas pessoas de forma integral e continua nos currículos e práticas políticas pedagógicas.

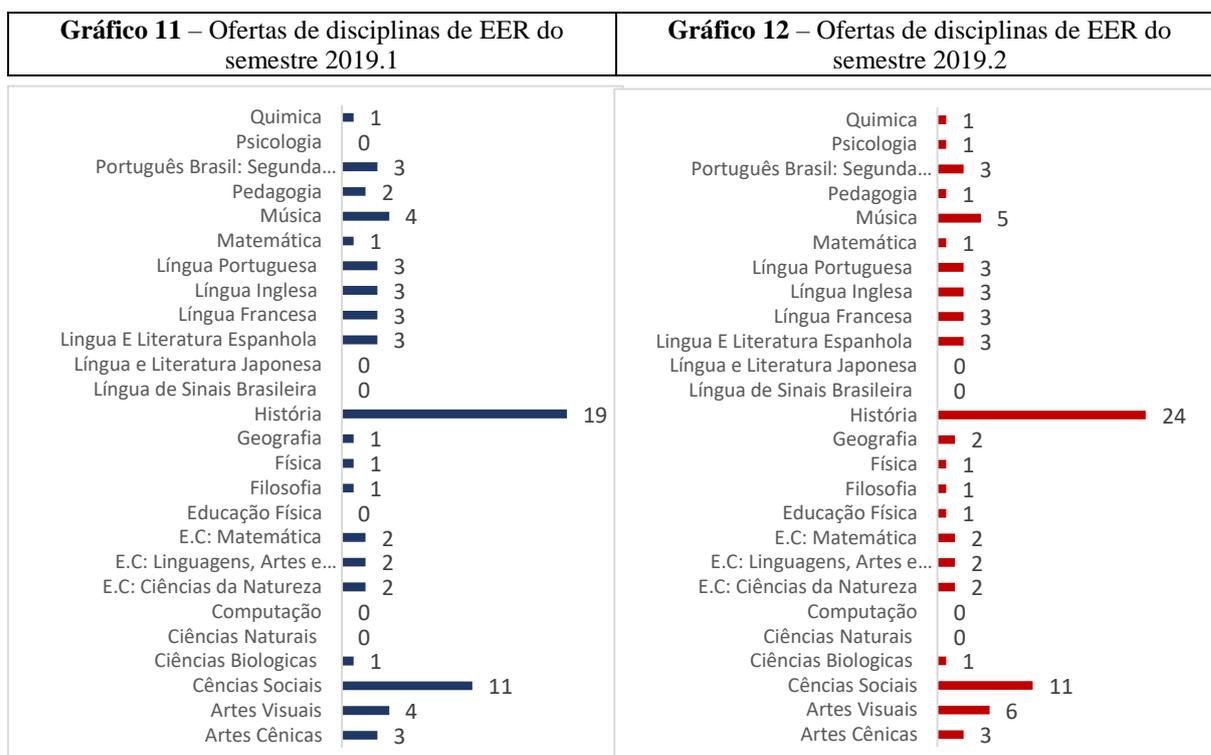
Diante do exposto, o capítulo 6 busca analisar como a EER é indicada nos cursos de licenciaturas da UnB. A primeira parte do capítulo, no subtópico 6.1 “A presença da Educação Étnico-Racial nos 26 cursos de licenciatura”, busca identificar a presença da EA nos currículos pesquisados. A segunda parte do trabalho, subtópico 6.2, “Espaço-Tempo das Disciplinas”, discute o espaço-tempo das disciplinas de EER. E por fim, o subtópico 6.3 “Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia”, discutimos os currículos das Ciências Humanas e das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia. Seguindo a mesma organização e lógica das informações apresentadas no Capítulo 5 sobre a EA.

6.1 A presença da Educação Étnico-Racial nos 26 cursos de licenciatura

O Art. 8º das DCN da formação inicial de professores no ensino superior, estabelece um conjunto de fundamentos para formação das/dos estudantes. Regulariza-se como dever que toda instituição de ensino superior garanta a formação de sujeitos aptos a: **demonstrar consciência**

da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (inciso VIII, 2015). Nesse seguimento, é apropriado que as instituições educativas considerem politicamente e pedagogicamente a educação étnico-racial, propondo abordagens para uma educação antirracista na formação cidadã, profissional e identitária de sujeitos em equidade com as diferenças.

Os gráficos 11 e 12³¹, em paralelo, indicam o quantitativo de ofertas gerais aos 26 cursos de licenciatura pesquisados, recorremos a ementa de todas disciplinas desses cursos e identificamos a sinalização das Leis 10.639/03 e 11.645/08, entre outros reconhecimentos científicos e legais pertinentes com a cultura, história e identidades das pessoas negras e indígenas.



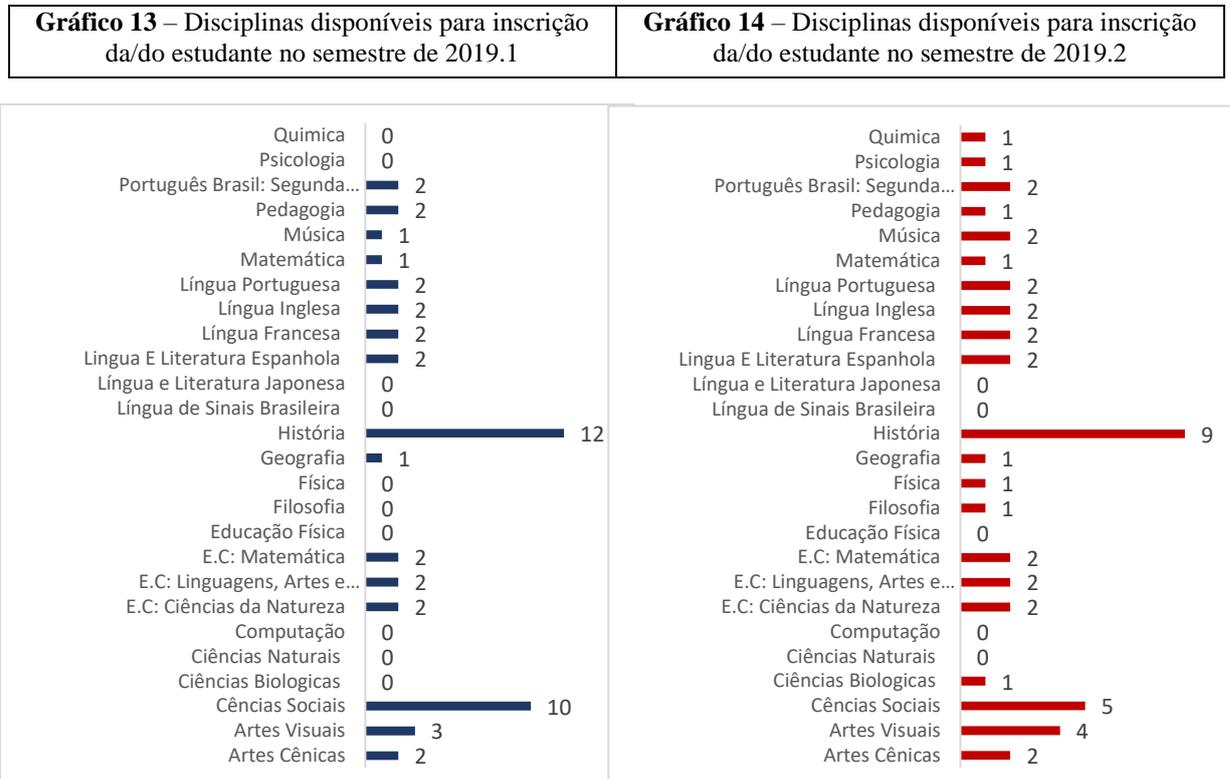
Fonte: Sistema eletrônico de matrícula e PPC

Foram constatadas 22 disciplinas indisponíveis para matrícula estudantil no semestre de 2019.1 e, 33 disciplinas no semestre de 2019.2. Observa-se que os cursos de História, Ciências Sociais, Artes Visuais e Música são os que mais ofertam disciplinas da EER aos estudantes. E ainda, percebe-se que 6 cursos não indicaram essa área de conhecimento no primeiro semestre

³¹ Esses Gráficos seguem a mesma organização/logica das informações que os Gráficos 1 e 2 do Capítulo 5 sobre a EA.

(2019.1) e, 5 cursos que não indicaram no segundo semestre (2019.2). Além disso, houve um aumento de 11 disciplinas indisponíveis de um semestre para o outro.

Já os Gráficos 13 e 14 indicam apenas as disciplinas disponíveis para inscrição estudantil dos 26 cursos pesquisados.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula e PPC

Observa-se, que 10 cursos no semestre de 2019.1 não ofertaram nenhuma disciplina da EER, sendo 5 cursos das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia e 5 cursos das Ciências Humanas. No semestre seguinte (2019.2), apenas 5 cursos deixaram de indicar essa área de conhecimento aos discentes, sendo 3 cursos das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia e os outros 2 cursos das Ciências Humanas. Estudantes desses cursos podem se formar sem o contato com a EER, o que pode afetar negativamente em diversas esferas da sociedade

O curso de História, Ciências Sociais e Artes Visuais, apesar do quantitativo das ofertas gerais (gráficos 11 e 12) para as disciplinas disponíveis para inscrições (gráficos 13 e 14), continuam sendo os que mais indicam EER no currículo. O curso de História e Ciências Sociais deixaram de ofertar algumas disciplinas de um semestre para o outro. E Artes Visuais aumentou 1 disciplinas em suas ofertas.

Para entendermos melhor o quantitativo das disciplinas que estão disponíveis para inscrição nesse espaço de ofertas gerais, seguimos em discursão para a Tabela 2, que evidencia o quantitativo de disciplinas que fazem parte da oferta geral, as disponíveis e as indisponíveis para inscrição de acordo com cada semestre.

Tabela 2 – Ofertas Gerais, Disponíveis e Indisponíveis para inscrição da EER

SEMESTRE	OFERTAS GERAIS	MATRÍCULA	
		DISPONÍVEIS	INDISPONÍVEIS
2019.1	70	48	22
2019.2	80	46	34
TOTAL:	150	94	56

Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

Referente a Tabela 2, observa-se que 22 disciplinas no primeiro semestre estavam indisponíveis para matrícula, no segundo semestre aumentaram para 34 disciplinas. Sendo quase o dobramento das disciplinas disponíveis para inscrição, em que evidencia 48 disciplinas do primeiro semestre e, 46 ofertadas no segundo semestre.

Essas informações mostram que o quantitativo de disciplinas disponíveis para inscrição não são regulares de um semestre para o outro. Contudo que as disciplinas se tornam indisponíveis evidenciando a dificuldade dos cursos de manter suas ofertas, pesquisas futuras podem identificar essas dificuldades. No entanto, como essa potente universidade percebe a educação das relações étnicos-raciais em sua missão?

Segundo o PDI, a instituição pesquisada reconhece que, na perspectiva da Lei 11.645/08, “o silenciamento e exclusão que ainda ocorre, mesmo após o surgimento das leis no ensino básico, é apenas um reflexo da falta de comprometimento no ensino superior” (p.311-312, 2017). A UnB constata a necessidade dessa área na formação cidadã, profissional e identitária das/dos discentes, principalmente futuro docentes, e que o ensino superior ainda tem muito a caminhar nessa área para avançar em outros espaços.

A mudança é possível, nossas instituições educativas precisam abraçar essa causa, integrando outras epistemologias e, tornando o contato com o “Outro” uma relação de não estranhamento. Segundo Silva (2017), a identidade é uma construção, um processo, uma formação, relação, um ato performativo. A integralização e inclusão de forma contínua da EER nos currículos do ensino pode contribuir em direção de professoras(es) mais inteiradas(os) no ato do pensar, fazer e ser. Nossas identidades são construídas por meio da diferença, isso implica na relação com o “Outro” (HALL, 2017). O que se torna delicado quando o “Outro” é

percebido como um problema, de modo que seja excluído e silenciado. O contato com as diversas epistemologias e saberes dos povos e das pessoas negras e indígenas contribuem para o não estranhamento com as diferenças.

Autor afirma que na perspectiva de estratégia para possíveis mudanças, “a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questões políticas” (SILVA, p.99, 2014). Não se restringindo a isso, nossos espaços educacionais precisam tratar e não normalizar preconceitos e exclusões. Diante disso, buscamos identificar como os currículos contemplam o “Outro” e as diferenças, será que pessoas negras, indígenas, quilombolas se sentem pertencentes a essa universidade?

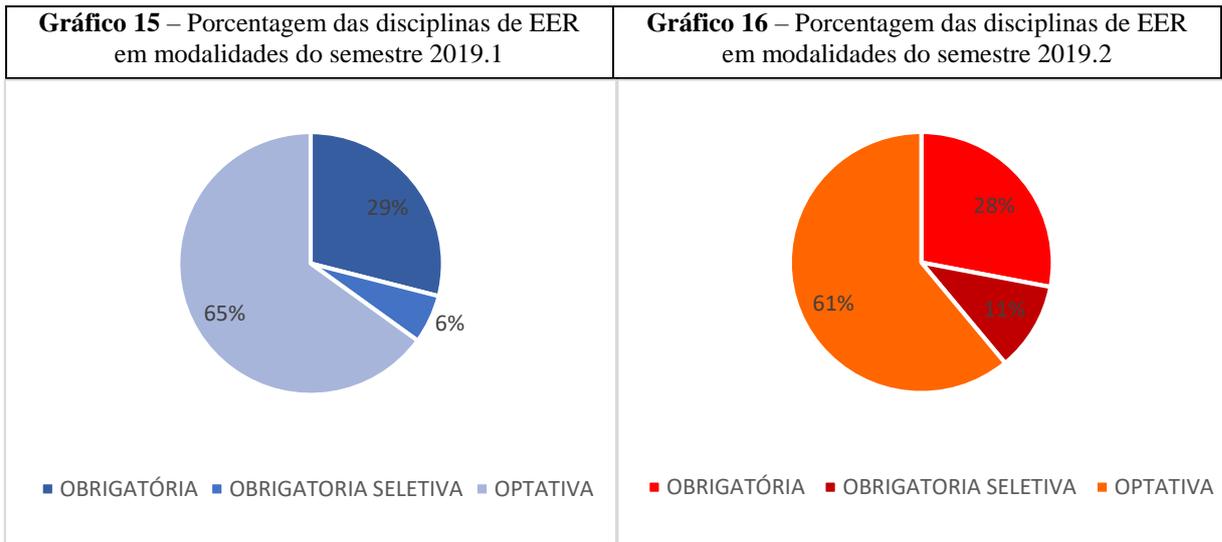
6.2 Espaço-Tempo das Disciplinas

Segundo o Censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008), de 2004 a 2018, cerca de 7.648 discentes negras(os) ingressaram a universidade pelo sistema de reserva de vagas, e desses apenas 3.422 estudantes negras(os) concluíram a graduação. Mesmo com essa potente política de reservas de vagas, conquista de lutas históricas, que resulta na integração das pessoas negras, indígenas e em vulnerabilidade socioeconômica, devemos considerar que a permanência em uma universidade que proporciona, exclusão e sentimentos de não pertencimento à ela podem acarretar em adoecimentos mentais e físicos, como mencionei anteriormente em minha experiências como moradora da CEU.

Segundo Silvana e Maria, “(...), é preciso pensar quais oportunidades educacionais são permitidas, valorizadas, negadas e/ou silenciadas por essas instituições a partir dos seus currículos” (SILVANA; MARIA, p. 318, 2018). Reconhecemos que o valor, o espaço-tempo que a universidade atribui as disciplinas de relações étnico-raciais são importantes para compreendermos como essa potente instituição integra a educação antirracista em seus currículos e suas contribuições para uma sociedade menos desigual.

Analisamos 3 tipos de modalidades (obrigatória, obrigatória seletiva, optativa) de disciplinas a fim de compreendermos o valor que os cursos de licenciatura da UnB atribuem a EER³². Portanto, os Gráficos 12 e 13 apresentam as modalidades em porcentagem das disciplinas disponíveis para inscrição dos 26 cursos pesquisados.

³² Seguimos a mesma lógica do Capítulo 5 e subtópico 5.2 sobre as modalidades da EA.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

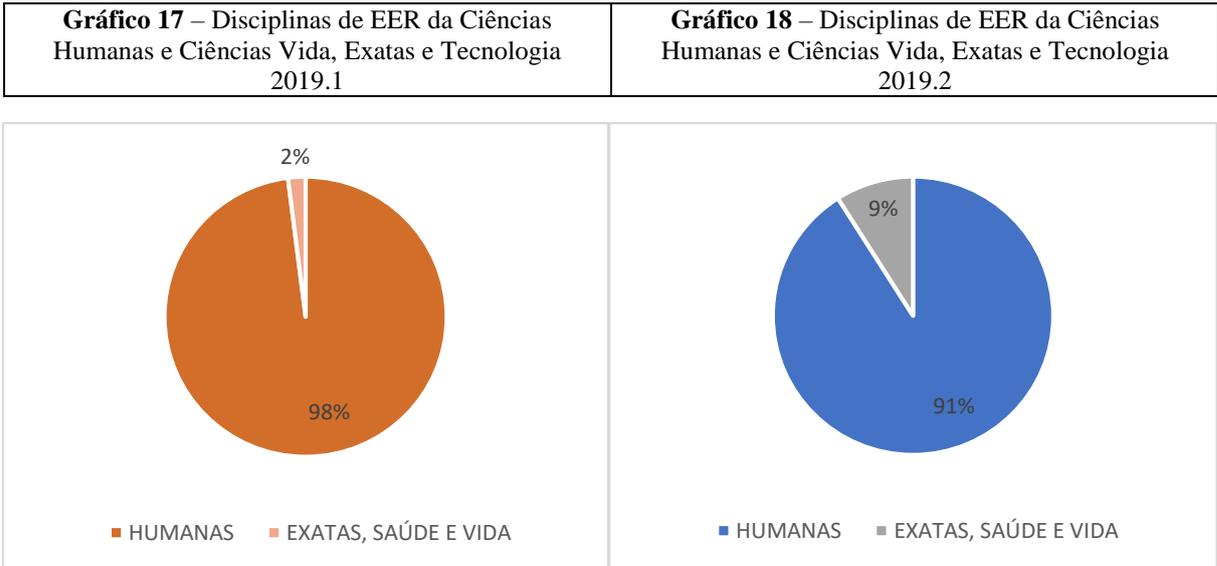
Os cursos aumentaram 5 % de suas ofertas na modalidade das obrigatórias seletivas, apresentando um decréscimo 1% das ofertas obrigatórias e, também, o decréscimo de 4% das optativas de um semestre para o outro.

Nota-se que existe um pequeno avanço no espaço-tempo dessas disciplinas por serem consideradas cada vez mais obrigatórias e seletivas para formações de futuros docentes. De modo geral, a presença dessas disciplinas no currículo se caracteriza como um avanço histórico. Entretanto, a maioria das disciplinas são de modalidade optativa, esse fator permite que estudantes concluam a graduação sem o contato com a EER, primeiro por serem poucas disciplinas e, segundo por estarem em maioria como optativas. Isso mostra que o ensino precisa avançar no espaço-tempo das disciplinas indicadas no currículo, considerando que a maioria das/dos discentes participam apenas das atividades de ensino (SANTOS, 2017).

6.3 Ciências Humanas e Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia

Hooks (2013) afirma que "Para começar, o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem" (HOOKS, 2013). Como futuros docentes reconhecerão as diferenças em suas práticas políticas pedagógicas se tiverem uma formação excludente que silencia as questões étnico-raciais?

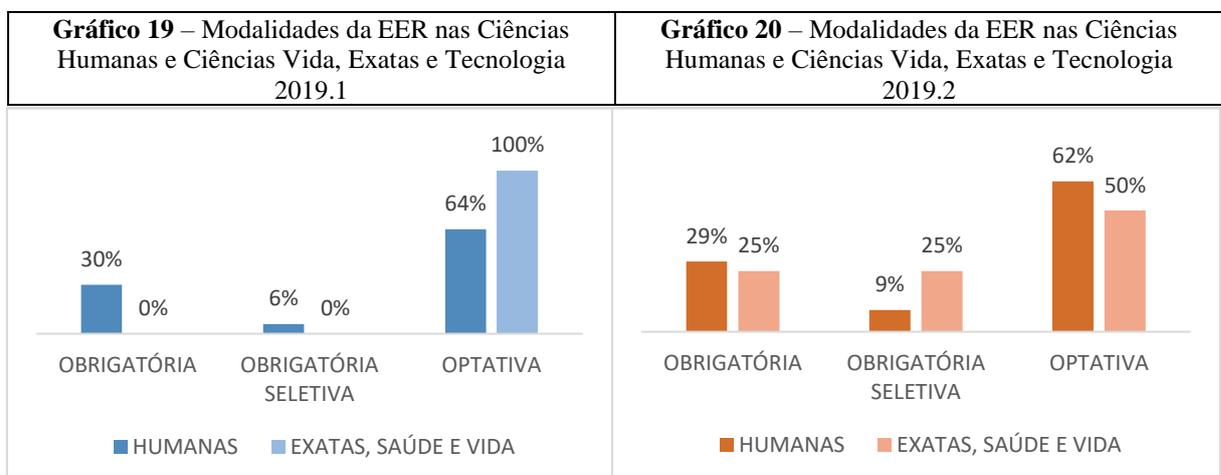
Observa-se nos Gráficos 17 e 18 a porcentagem das ofertas de disciplinas da EER no espaço-tempo das Ciências Humanas e das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

No semestre de 2019.1 98% das disciplinas foram indicadas por áreas das Ciências Humanas, sendo apenas 2% das disciplinas das Ciências da Vida e Exatas e Tecnologia. Já no semestre de 2019.2 as Ciências Humanas foram responsáveis por 91% das disciplinas e as demais Ciências aumentaram o quantitativo de suas ofertas para 9%. Observa-se, que as Ciências Humanas disponibilizam de forma positiva as disciplinas da EER, integrando a maioria dos cursos. As áreas das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia ampliou suas indicações de disciplinas aos cursos, apresentando o aumento de 7% de suas ofertas.

Os Gráficos 19 e 20 indicam as modalidades dessas disciplinas disponíveis para inscrição.



Fonte: Sistema eletrônico de matrícula

Nota-se nenhuma disciplina de modalidade obrigatória das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia no primeiro semestre. Já no segundo semestre, essas Ciências passam a ofertar 25% das disciplinas em modalidade obrigatória seletiva e obrigatória. Existe avanço no quantitativo das ofertas, mas se consideramos a importância dessa discussão, entendemos que ainda são poucas disciplinas, a maioria das ofertas é de modalidade optativa. O que indica que essas indicações não são suficientes para assegurar a formação de todas e todos estudantes dos cursos. Já as Ciências Humanas é a área que mais indica EER no currículo dos cursos, dentre essas ofertas a maioria é de modalidade optativa, depois obrigatória e por último obrigatória seletiva. Perante ambas Ciências, identificamos que o PDI da universidade e os avanços legais e científicos estão aquém do almejado.

A inclusão da educação ambiental e étnico-racial nas instituições educativas podem contribuir para uma sociedade mais justa e democrática a todas e todos seres, Santos afirma que “Podemos nos perceber como parte integrante e interdependente de um todo, mas também hierarquizar, subjugar e/ou negar os outros seres, sejam eles humanos ou não, que constituem esse todo.” (SANTOS, p. 10, 2017). Ou seja, as instituições educativas trabalham conteúdos que influenciam na forma do sujeito perceber, ser e conviver no mundo. Esses conteúdos e áreas de conhecimentos podem integrar às diferenças e as questões ambientais assim como pode ignorá-las e excluí-las. E o presente trabalho mostra que a UnB não assegura a formação de seus respectivos estudantes na EER e na EA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos, ao longo do capítulo 3, que a EA não se dissocia da EER partindo do pressuposto que os problemas, desastres e crises ambientais afetam de modo diferente as pessoas menos favorecidas historicamente, materialmente e simbolicamente. Nessa lógica, torna-se fundamental que as instituições educativas integrem essas áreas de conhecimento contribuindo para a construções críticas e autocríticas sobre as realidades brasileiras. Essas áreas são fundamentais para uma educação inclusiva, democrática e de qualidade, em direção de uma sociedade mais justa a todas e todos e, que caminha no sentido da não normalização de pensamentos e comportamentos excludentes.

O currículo de formação de professoras(es) evidencia o profissional, cidadão e sujeitos que a universidade almeja formar. Consideramos um potente documento partindo do pressuposto que devem ser construídos com a participação de toda comunidade do curso. O presente trabalho revela que na UnB, por vezes, os PPC não foram de fácil acesso e o Sistema Eletrônico de Matrícula não assegura de forma nítida as disciplinas disponíveis para inscrição, devido ao quantitativo de ofertas indisponíveis.

Ao analisarmos o espaço-tempo da EA e a EER nos currículos das licenciaturas da UnB e suas possíveis implicações na formação de futuros profissionais, de imediato identificamos três aspectos relevantes. Primeiro, que ambas áreas de conhecimento são pouco indicadas nos currículos de licenciaturas e o número de disciplinas varia de acordo com o curso e o semestre. Segundo aspecto, na UnB há ensino, pesquisa e extensão, como as demais universidades públicas. Estudos comprovam que a maioria das/dos estudantes participam apenas no ensino, por ser obrigatório a todas e todos. Diante do exposto, percebemos que a maioria das disciplinas é de modalidade optativa o que não assegura que todas e todos discentes concluam a graduação em contato com a EA e a EER. E o último aspecto, as ciências humanas se apropriam mais do campo racial, enquanto a outra área está mais voltada a ambiental. Uma das críticas é que ambas as ciências podem não considerar que o aspecto racial historicamente está relacionado as problemáticas ambientais. O problema gerado pelo capitalismo, não é somente de desgaste dos recursos naturais, é um modo de existência que se tornou global e que afeta distintos grupos humanos. No caso da América Latina, o ambiental e o racial são indissociáveis na análise da realidade social tanto da EA quanto da EER. Pesquisas futuras podem buscar identificar os desafios que essas Ciências enfrentam perante suas ofertas.

Tratando-se especificamente da EA, identificamos o total de 56 disciplinas disponíveis para inscrição estudantil na qual aproximadamente 60% dos cursos das áreas de Ciências Humanas foram contemplados com as disciplinas disponíveis para inscrição. E nas áreas das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia no semestre de 2019.2 100% dos cursos foram tiveram disciplinas da EA. Sendo a maioria na modalidade optativa, depois obrigatória seletiva e nenhuma na modalidade obrigatória. Nesse aspecto a universidade ainda está distante da concretização do almejado nos acordos legais e científicos. Há um descompasso na garantia dessas áreas de conhecimentos no ensino dos cursos de licenciaturas.

Quanto as disciplinas da EER, no total identificamos 94 disciplinas disponíveis para inscrição, na qual 84% dos cursos das áreas das Ciências Humanas foram favorecidos no segundo semestre (2019.2) e, 71% das Ciências da Vida, Exatas e Tecnologia ainda no segundo semestre. O quantitativo de cursos contemplados cresceu de um semestre para o outro, mesmo que a maioria se encontra na modalidade optativa o crescimento de ofertas é um aspecto positivo.

De modo geral, a maioria das disciplinas disponíveis para inscrição da EA e EER são subjugadas a modalidade optativa. Revelando que os estudantes da universidade não estão tendo seus direitos a essas áreas de conhecimento garantido, como prevê os instrumentos legais. Esse estudo mostra que, de acordo com o curso, determinadas identidades-epistemologias-corpos-naturezas são silenciadas e, em outros, são enfatizadas em diversas disciplinas, incluindo nas de modalidade obrigatória.

As instituições educativas são capazes de contribuir para formação de sujeitos-naturezas-identidades comprometidas(os) com um mundo melhor em equidade socioambiental. Por esse motivo, é importante que as indicações curriculares assegurem a formação do futuro profissional da educação com a EA e a EER, não necessariamente, todas/todos discentes da UnB terão interesses para além das indicações do currículo (pesquisa e extensão) com essas áreas de conhecimento. O currículo é fundamental para construção e transformação de sujeitos em reconhecimento e consciência com suas identidades e a dos “outros”. Esse processo formativo é capaz de emancipar os futuros profissionais da educação, permitindo a integração das diferenças e possibilitando condições para construção de práticas pedagógicas libertadoras.

Ou seja, a Instituição Educativa é capaz de incluir ou excluir determinadas identidades, de facilitar ou dificultar o acesso a determinadas áreas de conhecimento que integram as diferenças. Não podemos negar que as exclusões e o silenciamento a determinados corpos-epistemologias-culturas é histórico no Brasil, tendo relação com um passado sangrento onde os europeus exploraram terras escravizando africanos e indígenas.

Integrar e privilegiar apenas conhecimentos eurocêntricos hegemônicos contribui para o sentimento de não pertencimento das/dos estudantes indígenas e negras(os). Assim sendo, a integração da EA e EER no ensino podem contribuir para além da profissão de futuros professoras(es). Ainda temos muito a caminhar para construção de currículos descolonizadores, que sejam capazes de assegurar o rompimento dos pré-conceitos. Próximas pesquisas podem analisar as abordagens metodológicas dessas disciplinas e como essas áreas afetam a educação básica.

8. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para formação de professores na educação básica**. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> >. Acessado em: 30 de Maio de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental**. Disponível em: < <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>>. Acessado em: 30 de maio de 2019.

_____. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03**. Brasília: SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

_____. **Lei 11.645, de 10 de marco de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

_____. **Lei 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acessado em 22 de Julho de 2019

_____. **Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acessado em : 12 de Maio de 2019.

A Fita. Outras fitas: **Descolonização, necropolítica e o futuro do mundo com Achille Mbembe**. 30 de outubro de 2019. Disponível: afita.com.br/outras-fitas-descolonizacao-necropolitica-e-o-futuro-do-mundo-com-achille-mbembe/ 2/27

ALVES, RUBEM. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Ed. Editora Autores Associados, São Paulo 1980.

BANIWA, Gersem Luciano. “**A inclusão da temática indígena na escola: Desafios para a educação**”. In: Kelly Russo, Mariana Paladino (org.) Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

Benetti, Cláudia Cisiane.; Gallina, Simone Freitas.; Tomazetti, Elisete. **ENTREVISTA COM WANDERSON FLOR DO NASCIMENTO**. Refilo – Revista Digital de Ensino de Filosofia periodicos.ufsm.br/refilo | vol.3 n.2 – jul./dez. 2017

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. 25-58.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CATALÃO, V. M. L. **A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade**. Terceiro Incluído – UFG, 2011, p.74-81, Artigo 12.

CATALÃO, V.L **L'eau como metaphore eco-pedagogique; une recherche action auprès d'une école rurale au Brésil**. Tese (Doutorado em Sciences de l'Éducation) – Université Paris VII, Paris, 2002.

CATALÃO, Vera Lessa – **Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental no Brasil**. In: PÁDUA, J. (Org.) Desenvolvimento, justiça e meio ambiente. Belo Horizonte / São Paulo: UFMG/ Petrópolis, 2009. P. 242-270.

FÉLIX, L. OTERO. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Rio Grande do Sul: Universidade de Michigan, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Ed: Paz e Terra, RJ, 1967.

FREIRE. Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2001.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo**. Trabalho apresentado na Reunião do Grupo de Trabalho “Temas e Problemas da População Negra no Brasil”, IV Encontro Anual da Associação Brasileira de Pós-graduação e Pesquisa nas Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 31 de outubro de 1980.

GROSGOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI**. Revista Sociedade e Estado. Rio de Janeiro, v.31, nº01, 2016.

HOOKS. Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo editora WMF Martins fontes, 2013.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002, Nº19. Trad. João Wanderley Geraldi. Univers. Estadual de Campinas, Depart. Linguística.

MACEDO, ROBERTO SIDNEI. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. Ed. Atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele – **Uma abordagem Conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/03.

OLIVEIRA, F.; NUNES, T.; ANTLOGA, C. **Dinâmica de prazer e sofrimento de estudantes negras de faculdades de Brasília – Epistemicídio, racismo e machismo**. Psic. Rev. São Paulo, volume 28, n.1, 103-124, 2019

PAIVA, W. A. **Homem e cidadão na obra de Rousseau**. Cadernos de Educação. Pelotas, 2008. (p. 163-184)

PORTO, Marelo Firpo; PACHECO, Tania; LEROY, Jean Pierre. *Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil: O mapa de conflitos*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2013.

SANTOS, R.; GOMES, V. **Educação ambiental , saberes e identidades em contextos curriculares formação docente Educación ambiental , saberes y identidades en contextos curriculares de formación docente Environmental education , knowledge and identities in curricular contexts teac**. p. 314–331, 2018.

SANTOS, Rita Santana dos Santos. **Diálogos: Educação Ambiental e Educação Antirracista no contexto da formação docente**. Brasília, DF: RevistaEixo, v.6, n.2, 2017.

SANTOS, Rita Santana dos Santos. **Olhares a Respeito da Educação Ambiental no Currículo de Formação Inicial de Professores**. Brasília, DF: Tese de Doutorado, 2015.

SATO, Michèle. **Educação para o Ambiente Amazônico**. 245p., il. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SATO, MICHÈLE. **Relações multifacetadas entre as disciplinas. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação ambiental**. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002. 152 p.: il.; v.3.

SCHUCMAN, L. V. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 83–94, abr. 2014.

SILVA, Giovani José.; COSTA, M.F.R.M.A. **História e Culturas Indígenas na Educação Básica**. 1ed, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (Org)**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. UnB. **Projeto Político- Pedagógico da Universidade de Brasília**, Brasília, 2018.

9. APÊNDICE

ANEXO A – Tabulações com informações retiradas do Sistema Eletrônico de Matrícula (Matrícula Web) sobre as ofertas das disciplinas de Educação Ambiental nos cursos de licenciatura, Referente ao semestre de 2019.1.

CURSOS	DISCIPLINA	CÓDIGO	MODALIDADE	CRÉDITOS	Setor responsável	Disponível para Inscrição
Artes Cênicas	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	4	TEF	sim
Artes Visuais	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Ciências Sociais	Cultura e Meio ambiente	135283	Optativa	4	DAN	não
	Meio Ambiente	199991	Optativa	4	CEAM	não
	Meio Ambiente e Sociedade	135640	Optativa	4	SOL	não
Ciências Biológicas	Ciências do ambiente	122408	Optativa	ECL	2	sim
	Ecologia e E.A p/ ens. fund. e médio	126730	Optativa	ECL	1	não
	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	TEF	2	não
	Educação Ambiental Sustentável	120057	Optativa	IB	8	não
	Educação Ambiental	125440	Optativa	ECL	4	sim
	Educação/Gestão ambiental	193062	Optativa	TEF	2	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	TEF	2	sim
Ciências Naturais	Ecologia 1	123846	Obgt. Seletiva	ECL	4	sim
	Educação Ambiental e Ensino de Ciências	196746	Optativa	FUP	2	não
Computação	Meio ambiente e Cidadania	196835	Optativa	FUP	2	sim
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	TEF	2	sim
Educação do Campo: Ciências da Natureza	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	TEF	2	não
	Educação do Campo Saúde e Meio Ambiente	129615	Optativa	2	FUP	não
Educação do Campo: Linguagens, Artes e Literatura	Tópicos Ambientais	129437	Optativa	4	FUP	não
	Agroecologia e Escola do Campo	199631	Optativa	3	FUP	não
Educação do Campo: Matemática	Nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Educação Física	Educação Ambiental	125440	Optativa	ECL	4	sim
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	TEF	2	sim
	Educação Ambiental Sustentável	120057	Optativa	IB	8	não
Filosofia	Filosofia da Natureza	139505	Optativa	4	FIL	sim
Física	Ciências do Ambiente	122408	Optativa	ECL	2	sim
Geografia	Cultura e Meio ambiente	135283	Optativa	4	DAN	não
Geografia	Geografia do Meio Ambiente	138312	Optativa	4	GEA	não
História	Ciência do Ambiente	122408	Optativa	2	ECL	sim
História	Cultura e Meio ambiente	135283	Optativa	4	DAN	não

História	Geografia do Meio Ambiente	138312	Optativa	4	GEA	não
História	História: Natureza e Cultura	200492	Optativa	4	HIS	sim
História	Sociedade e Natureza	196801	Optativa	4	FUP	sim
Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua	Meio Ambiente, Cultura e Sociedade	200972	Optativa	4	CDS	sim
	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
	Educação e desenvolvimento Sustentáveis (Saúde e Meio Ambiente)	190381	Optativa	8	FE	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	197939	Optativa	4	FE	não
	Meio Ambiente e Sociedade	135640	Optativa	4	SOL	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191612	Optativa	4	TEF	não
	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	4	TEF	não
Língua e Literatura japonesa	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Francesa e Respectiva Literatura	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Inglesa e Respectiva Literatura	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Matemática	Educação Ambiental Fundamentos e Práticas	199338	Optativa	CEAM	1	não
	Introdução a Gestão Ambiental	199486	Optativa	CEAM	1	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	CEAM	1	não
Música	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Pedagogia	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	4	TEF	sim
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	4	TEF	sim
	Tópicos em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas	193208	Optativa	4	TEF	não
Português do Brasil como Segunda Língua	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Psicologia	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Química	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Obgt. Seletiva	TEF	2	sim
	Educação Ambiental	125440	Obgt. Seletiva/ Optativa	ECL	4	sim
	Ciências do Ambiente	122408	Optativa	ECL	2	sim
	Educação Ambiental Sustentável	120057	Optativa	IB	8	não

ANEXO B – Tabulações com informações retiradas do Sistema Eletrônico de Matrícula (Matrícula Web) sobre as ofertas das disciplinas de Educação Ambiental nos cursos de licenciatura, referente ao semestre de 2019.2.

CURSOS	DISCIPLINA	CÓDIGO	MODALIDADE	CRÉDITOS	Setor responsável	Disponível para Inscrição
Artes Cênicas	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	4	TEF	sim
Artes Visuais	Nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Ciências Sociais	Cultura e Meio ambiente	135283	Optativa	4	DAN	não
	Meio Ambiente	199991	Optativa	4	CEAM	não
	Meio Ambiente e Sociedade	135640	Optativa	4	SOL	não
Ciências Biológicas	Ciências do ambiente	122408	Optativa	2	ECL	sim
	Ecologia e E.A p/ ens. fund. e médio	126730	Optativa	1	ECL	não
	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	2	TEF	não
	Educação Ambiental Sustentável	120057	Optativa	8	IB	não
	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
	Educação/Gestão ambiental	193062	Optativa	2	TEF	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	2	TEF	sim
	Geografia do Meio Ambiente	138312	optativa	2	GEA	não
	Biodiversidade Urbana	120634	optativa	2	ZOO	não
	Ecologia 1	123846	Obgt. Seletiva	4	ECL	sim
Ciências Naturais	Educação Ambiental e Ensino de Ciências	196746	Optativa	2	FUP	não
	Meio ambiente e Cidadania	196835	Optativa	2	FUP	sim
Computação	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	2	TEF	sim
	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	2	TEF	não
Educação do Campo: Ciências da Natureza	Educação do Campo Saúde e Meio Ambiente	129615	Optativa	2	FUP	não
	Agroecologia e Escola do Campo	199631	Optativa	3	FUP	não
	Tópicos Ambientais	129437	Optativa	4	FUP	não
Educação do Campo: Linguagens, Artes e Literatura	Agroecologia e Escola do Campo	199631	Optativa	3	FUP	não
	EDUCAÇÃO DO CAMPO SAÚDE E MEIO AMBIENTE	129615	Optativa	3	FUP	não
Educação do Campo: Matemática	Agroecologia e Escola do Campo	199631	Optativa	3	FUP	não
	EDUCAÇÃO DO CAMPO SAÚDE E MEIO AMBIENTE	129615	Optativa	3	FUP	não
Educação Física	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	2	TEF	sim
	Educação Ambiental Sustentável	120057	Optativa	8	IB	não
Filosofia	Filosofia da Natureza	139505	Optativa	4	FIL	sim
Física	Ciências do Ambiente	122408	Optativa	2	ECL	sim
Geografia	Cultura e Meio ambiente	135283	Optativa	4	DAN	não
	Geografia do Meio Ambiente	138312	Optativa	4	GEA	não
História	Ciência do Ambiente	122408	Optativa	2	ECL	sim
	Cultura e Meio ambiente	135283	Optativa	4	DAN	sim

	Geografia do Meio Ambiente	138312	Optativa	4	GEA	não
	História: Natureza e Cultura	200492	Optativa	4	HIS	sim
	Sociedade e Natureza	196801	Optativa	4	FUP	sim
Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua	Meio Ambiente, Cultura e Sociedade	200972	Optativa	4	CDS	sim
	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
	Educação e desenvolvimento Sustentáveis (Saúde e Meio Ambiente)	190381	Optativa	8	FE	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	197939	Optativa	4	FE	não
	Meio Ambiente e Sociedade	135640	Optativa	4	SOL	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191612	Optativa	4	TEF	não
	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	4	TEF	não
Língua e Literatura japonesa	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Francesa e Respectiva Literatura	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Inglesa e Respectiva Literatura	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Matemática	Educação Ambiental Fundamentos e Práticas	199338	Optativa	1	CEAM	não
	Introdução a Gestão Ambiental	199486	Optativa	1	CEAM	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	1	CEAM	sim
Música	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Pedagogia	Educação Ambiental e Práticas Comunitárias	191621	Optativa	4	TEF	não
	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Optativa	4	TEF	sim
	Tópicos em Educação Ambiental: Experiências Pedagógicas Alternativas	193208	Optativa	4	TEF	não
Português do Brasil como Segunda Língua	Educação Ambiental	125440	Optativa	4	ECL	sim
Psicologia	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Química	Fundamentos da Educação Ambiental	191663	Obrigatória seletiva	4	TEF	sim
	Educação Ambiental	125440	Obrigatória seletiva	4	ECL	sim
	Ciências do Ambiente	122408	Optativa	2	ECL	sim
	Educação Ambiental Sustentável	120057	Optativa	8	IB	não

ANEXO C – Tabulações com informações retiradas do Sistema Eletrônico de Matrícula (Matrícula Web) sobre as ofertas das disciplinas de Educação Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura, referente ao semestre de 2019.1.

CURSOS	DISCIPLINA	CÓDIGO	MODALIDADE	CRÉDITOS	Setor responsável	Disponível para Inscrição
Artes Cênicas	Teatralidades Brasileira	158160	obrigatória	4	CEN	sim
	Corporeidades Brasileiras	120685	optativa	4	CEN	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
Artes Visuais	História da Arte 1	153036	obrigatória seletiva	4	VIS	sim
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Estudos das visualidades indígenas	131181	obrigatória	4	vis	não
	História da Arte Medieval	157635	obrigatória seletiva	4	VIS	sim
Ciências sociais	História Social e Política do Brasil	139203	obrigatória	4	HIS	sim
	Antropologia da Religião	135259	optativa	4	DAN	sim
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Cultura e Identidades nas Américas	130095	optativa	4	ELA	sim
	Estudos Afro-Brasileiros	135364	optativa	4	DAN	sim
	Identidade e Relações Inter étnicas	135348	optativa	4	DAN	sim
	Sociedades Indígenas	135381	optativa	4	DAN	sim
	Sociologia das Relações Raciais	209112	optativa	4	SOL	sim
	História do Brasil 1	139131	optativa	4	HIS	sim
	História do Brasil 2	139149	optativa	4	HIS	sim
	Paradigmas da Categoria Gênero e Raça no Contexto Latino-americano	129038	optativa	4	SOL	não
Ciências Biológicas	Educação das Relações Étnico-Raciais	207349	optativa	4	FE	não
Ciências Naturais	Nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Computação	Nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Educação do Campo: Ciências da Natureza	CEBEP: Formação Nacional e Identidade Camponesa Indígena e Quilombola	115673	obrigatória	2	FUP	sim
	CEBEP: Raça, Gênero e Geração	116998	obrigatória	2	FUP	sim
Educação do Campo: Linguagens, Artes e Literatura	CEBEP: Formação Nacional e Identidade Camponesa Indígena e Quilombola	115673	obrigatória	2	FUP	sim
	CEBEP: Raça, Gênero e Geração	116998	obrigatória	2	FUP	sim
Educação do Campo: Matemática	CEBEP: Formação Nacional e Identidade Camponesa Indígena e Quilombola	115673	obrigatória	2	FUP	sim
	CEBEP: Raça, Gênero e Geração	116998	obrigatória	2	FUP	sim
Educação Física	Nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Filosofia	Filosofia Africana	109959	obrigatória seletiva	4	FIL	não
Física	Educação das Relações Étnico-Raciais	207349	optativa	4	FE	não
Geografia	Geografia Africana e Afro-brasileira	118966	optativa	4	GEA	sim
História	História do Brasil 1	139131	obrigatória	4	HIS	sim
	História do Brasil 2	139149	obrigatória	4	HIS	sim
	História da América 1	139114	obrigatória	4	HIS	sim
	História e Historiografia da África	205303	optativa	4	HIS	não

	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
	História da África	139351	obrigatória	4	HIS	sim
	História da África 2	139742	optativa	4	HIS	sim
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Estrutura de Classes e Estratificação Social	134635	optativa	4	SOL	não
	História da África Pré-Colonial	139947	optativa	4	HIS	não
	História da África Colonial	100803	optativa	4	HIS	não
	História da Arte 1	153036	optativa	4	VIS	não
	História e Historiografia da Escravidão no Brasil	101516	optativa	4	HIS	não
	Identidade e Relações Inter étnicas	135348	optativa	4	DAN	sim
	Política Regional Africana	185418	optativa	4	IPOL	não
	Sociedades Indígenas	135381	optativa	4	DAN	sim
	História Contemporânea 2	139173	obrigatória	4	HIS	sim
	História do Brasil 4	139343	obrigatória	4	HIS	sim
	Tópicos Especiais em História da África	139955	optativa	4	HIS	sim
Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua	Nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Língua e Literatura japonesa	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Língua Francesa e Respectiva Literatura	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Língua Inglesa e Respectiva Literatura	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Matemática	Cultura Poder e Relações Raciais	199419	optativa	4	CEAM	sim
Música	Multiculturalismo e Educação	190365	obrigatória seletiva	7	FE	não
	Estética e Cultura de Massa	145033	obrigatória seletiva	4	FAC	não
	Corporeidades Brasileiras	120685	optativa	4	CEN	não
	Educação das relações Étnicas-Raciais	195219	obrigatória seletiva	4	TEF	sim
Pedagogia	Educação das relações Étnicas-Raciais	195219	optativa	4	TEF	sim

	Tópicos Especiais em Educação e Diversidade Cultural	194620	optativa	4	TEF	sim
Português do Brasil como Segunda Língua	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Psicologia	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Química	Educação das Relações Étnico-Raciais	207349	optativa	4	FE	não

ANEXO D – Tabulações com informações retiradas do Sistema Eletrônico de Matrícula (Matrícula Web) sobre as ofertas das disciplinas de Educação Étnico-Raciais nos cursos de licenciatura, referente ao semestre de 2019.2.

CURSOS	DISCIPLINA	CÓDIGO	MODALIDADE	CRÉDITOS	Setor responsável	Disponível para Inscrição
Artes Cênicas	Teatralidades Brasileira	158160	Obrigatória	4	CEN	sim
	Corporeidades Brasileiras	120685	optativa	4	CEN	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
Artes Visuais	História da Arte 1	153036	Obrigatória seletiva	4	VIS	sim
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Estudos das visualidades indígenas	131181	obrigatória	4	vis	não
	literatura brasileira - romantismo	141127	optativa	4	TEL	sim
	Estudos das visualidades afro-brasileira	131211	optativa	4	VIS	não
	História da Arte Medieval	157635	Obrigatória seletiva	4	VIS	sim
Ciências Sociais	História Social e Política do Brasil	139203	obrigatória	4	HIS	sim
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Cultura e Identidade nas Américas	130095	optativa	4	ELA	sim
	História do Brasil 2	139149	optativa	4	HIS	não
	Estudos Afro-Brasileiros	135364	optativa	4	DAN	não
	Identidade e Relações Inter étnicas	135348	optativa	4	DAN	não
	Sociedades Indígenas	135381	optativa	4	DAN	sim
	História do Brasil 1	139131	optativa	4	HIS	não
	Sociologia das Relações Raciais	209112	optativa	4	SOL	não
	Estrutura de Classes e Estratificação Social	134635	optativa	4	SOL	sim
	Paradigmas da Categoria Gênero e Raça no Contexto Latino-americano	134635	optativa	4	SOL	não
Ciências Biológicas	Educação das Relações Étnico-Raciais	207349	optativa	4	FE	sim
Ciências Naturais	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Computação	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Educação do Campo: Ciências da Natureza	CEBEP: Formação Nacional e Identidade Camponesa Indígena e Quilombola	115673	obrigatória	2	FUP	sim
	CEBEP: Raça, Gênero e Geração	116998	obrigatória	2	FUP	sim

Educação do Campo: Linguagens, Artes e Literatura	CEBEP: Formação Nacional e Identidade Camponesa Indígena e Quilombola	115673	obrigatória	2	FUP	sim
	CEBEP: Raça, Gênero e Geração	116998	obrigatória	2	FUP	sim
Educação do Campo: Matemática	CEBEP: Formação Nacional e Identidade Camponesa Indígena e Quilombola	115673	obrigatória	2	FUP	sim
	CEBEP: Raça, Gênero e Geração	116998	obrigatória	2	FUP	sim
Educação Física	Metodologia da Capoeira	178900	obrigatória seletiva	4	FEF	não
Filosofia	Filosofia Africana	109959	obrigatória seletiva	4	FIL	sim
Física	Educação das Relações Étnico-Raciais	207349	obrigatória	4	FE	sim
Geografia	Geografia Cultural	138568	optativa	4	GEA	não
	Geografia Africana e Afro-brasileira	118966	optativa	4	GEA	sim
História	História do Brasil 1	139131	obrigatória	4	HIS	não
	História do Brasil 2	139149	obrigatória	4	HIS	sim
	História da América 1	139114	obrigatória	4	HIS	não
	História e Historiografia da África	205303	optativa	4	HIS	não
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
	História da África	139351	obrigatória	4	HIS	sim
	História da África 2	139742	optativa	4	HIS	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Estrutura de Classes e Estratificação Social	134635	optativa	4	SOL	sim
	História da África Pré-Colonial	139947	optativa	4	HIS	não
	História da África Colonial	100803	optativa	4	HIS	não
	História da Arte 1	153036	optativa	4	VIS	sim
	História e Historiografia da Escravidão no Brasil	101516	optativa	4	HIS	não
	Identidade e Relações Inter étnicas	135348	optativa	4	DAN	não
	Política Regional Africana	185418	optativa	4	IPOL	não
	Sociedades Indígenas	135381	optativa	4	DAN	sim
	Tópicos Especiais em História da África	139955	optativa	4	HIS	não
	Tópicos Especiais em História da América 3	141992	optativa	4	HIS	não
	História Contemporânea 2	139173	obrigatória	4	HIS	sim
	História do Brasil 4	139343	obrigatória	4	HIS	sim
Estética e Cultura de Massa	145033	optativa	4	FAC	não	
Fundamentos de Ensino de História	203556	optativa	4	HIS	não	
História Contemporânea 3	139009	optativa	4	HIS	não	
Política Social - Trabalho	136832	optativa	4	SER	não	
Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Língua e Literatura japonesa	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma	nenhuma
Língua Espanhola e Literatura Espanhola e	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não

Hispano-Americana	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Língua Francesa e Respectiva Literatura	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Língua Inglesa e Respectiva Literatura	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Língua Portuguesa e Respectiva Literatura	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Matemática	Cultura Poder e Relações Raciais	199419	optativa	4	CEAM	sim
Música	Educação das relações Étnicas-Raciais	195219	obrigatória seletiva	4	TEF	sim
	Elemento de Linguagem, estética e História da Arte 3	153028	optativa	4	MUS	sim
	Multiculturalismo e Educação	190365	obrigatória seletiva	7	FE	não
	Estética e Cultura de Massa	145033	obrigatória seletiva	4	FAC	não
	Corporeidades Brasileiras	120685	optativa	4	CEN	não
Pedagogia	Educação das relações Étnicas-Raciais	195219	optativa	4	TEF	sim
Português do Brasil como Segunda Língua	Fundamentos Multiculturais e Simbólicos da Educação	193054	optativa	4	TEF	não
	Cultura Brasileira	139416	optativa	4	HIS	sim
	Literatura Africana em Língua Portuguesa	141518	optativa	4	TEL	sim
Psicologia	Educação das relações Étnicas-Raciais	195219	optativa	4	TEF	sim
Química	Educação das Relações Étnicos-Raciais	207349	obrigatória seletiva	4	FE	sim