

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA DE ASSIS DAMASCENO

**GÊNERO E (MEIO) AMBIENTE: DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

Uberlândia

2021

ADRIANA DE ASSIS DAMASCENO

**GÊNERO E (MEIO) AMBIENTE: DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

**Uberlândia
2021**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

D155 2021	<p>Damasceno, Adriana de Assis, 1986- Gênero e (meio) ambiente [recurso eletrônico] : desdobramentos para a educação escolar / Adriana de Assis Damasceno. - 2021.</p> <p>Orientadora: Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.587 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Silva, Elenita Pinheiro de Queiroz, 1965-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 24/2021/298, PPGED				
Data:	Vinte e dois de outubro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	17h40
Matrícula do Discente:	11713EDU001				
Nome do Discente:	ADRIANA DE ASSIS DAMASCENO				
Título do Trabalho:	"GÊNERO E MEIO AMBIENTE: DESDOBRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Educação em Ciência e Matemática				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"SABERES SOBRE CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADES EM MANUAIS ESCOLARES/LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA E SOCIOLOGIA - BRASIL/PORTUGAL"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta pelos seguintes membros efetivos: Professores/as Doutores/as: Claudiene Santos - UFS; Cladecir Alberto Schenkel - IFC; Melchior José Tavares Júnior - UFU; Iara Vieira Guimarães - UFU; Elenita Pinheiro de Queiroz Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a). Com a participação de um membro convidado, Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/10/2021, às 17:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Iara Vieira Guimarães, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/10/2021, às 17:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Melchior José Tavares Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/10/2021, às 18:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cladecir Alberto Schenkel, Usuário Externo**, em 25/10/2021, às 06:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudiene Santos, Usuário Externo**, em 28/10/2021, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Maria de Oliveira Cunha, Usuário Externo**, em 19/11/2021, às 12:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3120105** e o código CRC **1909009C**.

Ao meu pai Francisco e minha mãe Regina pelo apoio e amor.

Ao meu esposo Rafael, meu porto seguro, pelo amor e paciência.

Ao grande amor da minha vida, minha amada filha Júlia, pelo simples fato de existir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela minha vida.

Em seguida à minha amada filha Júlia, que me motiva a ser uma pessoa melhor a cada dia e me dá forças para seguir em frente sempre.

Aos meus pais, Francisco e Regina, pelo amor incondicional e por sempre terem feito de tudo para eu me formar e seguir no caminho dos estudos.

Às minhas irmãs, Juliana e Samanta, e ao meu irmão, Tiago, pelo companheirismo, pois sei que estiveram e sempre estarão ao meu lado para o que eu precisar.

Ao meu esposo Rafael, pelo amor, paciência, respeito e cumplicidade. Obrigada por estar ao meu lado nos bons e maus momentos, acompanhando minhas angústias e também minhas conquistas. Ter você e nossa filha ao meu lado nesse percurso do doutorado foi essencial.

Às minhas queridas professoras que me acompanharam de perto e me orientaram nesse percurso do doutorado: Dra. Ana Maria de Oliveira Cunha e Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva. Agradeço imensamente pelo acolhimento no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU), pela paciência, pelos ensinamentos, por terem contribuído, e muito, para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À Profa. Dra. Claudiene Santos e à Profa. Dra. Iara Vieira Guimarães, pela disponibilidade de participarem da banca de qualificação, dando contribuições que foram cruciais para os rumos desta tese. E também pela gentileza de aceitarem o convite para comporem a banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Cladecir Alberto Schenkel e ao Prof. Dr. Melchior José Tavares Júnior, por também aceitarem o convite para participarem da banca de defesa. A contribuição de vocês é fundamental para este trabalho.

Aos/às colegas do Grupo de Pesquisa Corpo, Gênero, Sexualidade e Educação (GPECS) do PPGED/UFU, agradeço pelas ótimas conversas, trocas de ideia e pelas discussões que foram muito importantes para minha formação.

Aos/às professores/as e demais funcionários/as do PPGED/UFU pelos ensinamentos e pelo auxílio em todo o período do doutorado.

RESUMO

As preocupações globais com as questões ambientais emergem principalmente a partir dos anos 1950, resultando no aprofundamento das discussões sobre a relação sociedade e ambiente. Resultantes das preocupações em torno das questões ambientais, uma vasta gama de documentos legais foi produzida, no caso brasileiro, intensamente, a partir da década de 1990. Os documentos refletem tanto os compromissos políticos assumidos por diversas nações e organizações ao redor do mundo quanto os fundamentos para a sua materialização no âmbito de órgãos ambientais e educacionais. As instituições educativas tornam-se *locus* privilegiados para desencadear processos formativos que considerem a dimensão ambiental. De outra parte, as questões das mulheres, em um primeiro momento, e, posteriormente, de gênero, também passam a compor políticas e normativas. Uma resultante do entrelaçamento produzido entre as questões ambientais e de gênero diz respeito à emergência da articulação gênero e ambiente. Assim, a questão que orientou a pesquisa realizada foi: quais traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente se apresentam nos Projetos Pedagógicos (PPCs) de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, relacionados à área ambiental, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás? O objetivo geral foi perscrutar traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente em documentos escritos dos PPCs dos referidos cursos e os objetivos específicos foram: identificar nos PPCs dos referidos cursos elementos que possibilitam o entrelaçamento entre gênero e ambiente; apontar as marcas e traços que anunciam/denunciam as articulações gênero e ambiente nos PPCs e, por fim, apresentar o modo e os lugares em que a questão ambiental é referida nestes documentos. Para a realização da tese, foram selecionados 23 PPCs de oito cursos, distribuídos em 18 campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Do ponto de vista metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa com fontes documentais e do ponto de vista analítico foram utilizadas ferramentas da análise de conteúdo. Os traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente estão presentes: no uso da linguagem de gênero, ora centrada e ora sinalizando para a ruptura desta no masculino genérico; no uso de ideias/conceitos como valores éticos e humanitários, pensamento crítico, desenvolvimento socioambiental, sustentabilidade, responsabilidade social e ambiental, justiça social, justiça ambiental, direitos humanos, identidades étnico-raciais e de gênero e inclusão. Por fim, há traços, marcas e possibilidades de articulação de uma visão binária de gênero e ambiente nos PPCs analisados, contudo a articulação não expressa que a luta pela defesa do ambiente é intimamente ligada à luta pela defesa dos direitos e oportunidades entre os gêneros, em todas as suas formas de expressão.

Palavras-chave: gênero; ambiente; educação escolar; Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

ABSTRACT

Global concerns with environmental issues emerged mainly from the 1950s onwards, resulting in the deepening of discussions on the relationship between society and the environment. Resulting from concerns around environmental issues, a wide range of legal documents was produced, in the Brazilian case, intensively from the 1990s. The documents reflect both the political commitments assumed by various nations and organizations around the world as well as the foundations for its materialization in the scope of environmental and educational bodies. Educational institutions become a privileged locus to trigger training processes that consider the environmental dimension. On the other hand, women's issues, at first, and later on, gender, also start to make up policies and regulations. One resulting from the intertwining produced between environmental and gender issues concerns the emergence of the articulation between gender and environment. Thus, the question that guided the research was: what traits, brands and possibilities of articulation gender and environment are presented in the Pedagogical Projects (PPCs) of Technical Courses Integrated to High School, related to the environmental area, of the Federal Institutes of Education, Science and Technology in the state of Goiás? The general objective was to scrutinize traces, marks and possibilities of gender and environment articulation in written documents of the PPCs of the referred courses and the specific objectives were: to identify in the PPCs of the referred courses elements that enable the intertwining between gender and environment; to point out the marks and traits that announce/denounce the gender and environment articulations in PPCs and, finally, to present the way and places in which the environmental issue is referred to in these documents. For the thesis, 23 PPCs from eight courses were selected, distributed in 18 campuses of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás and the Federal Institute of Education, Science and Technology Goiano. From a methodological point of view, it is a qualitative research with documental sources and from an analytical point of view, content analysis tools were used. The traits, marks and possibilities of gender and environment articulation are present: in the use of gender language, sometimes centered and sometimes signaling for its rupture in the generic masculine; in the use of ideas/concepts such as ethical and humanitarian values, critical thinking, socio-environmental development, sustainability, social and environmental responsibility, social justice, environmental justice, human rights, ethnic-racial and gender identities and inclusion. Finally, there are traces, marks and possibilities of articulating a binary vision of gender and environment in the analyzed PPCs, however the articulation does not express that the fight for the defense of the environment is closely linked to the fight for the defense of rights and opportunities between genders, in all its forms of expression.

Keywords: gender; environment; schooling; Technical Courses Integrated to High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Distribuição dos 219 trabalhos do GT 22 da ANPEd por temática.....	47
Quadro 2	Trabalhos publicados no GT 23 da ANPEd com temática relacionada ao entrelaçamento de gênero e meio ambiente.....	49
Quadro 3	Ano, tema e número de trabalhos publicados nos anais das diferentes edições do EPEA.....	50
Quadro 4	Trabalhos publicados nos anais do EPEA com temática relacionada ao entrelaçamento de gênero e meio ambiente.....	51
Quadro 5	Comparações entre perspectivas MAD e GAD.....	71
Quadro 6	Cursos analisados.....	96
Quadro 7	Informações gerais dos cursos analisados.....	97
Quadro 8	Informações sobre o Eixo Tecnológico e a Matriz Curricular dos cursos analisados	98
Figura 1	Uso de nomes masculinos encontrados nos PPCs para designar conjuntos de pessoas, funções e profissões.....	101
Figura 2	Uso dos termos <i>humano(s)</i> e <i>humana(s)</i> para designação de homem(ns) e mulher(es).....	103
Quadro 9	Linguagem de gênero utilizada nos PPCs dos cursos analisados.....	104
Quadro 10	Informações sobre as disciplinas constantes nos PPCs dos cursos analisados.....	126
Quadro 11	Disciplinas específicas da habilitação técnica dos Cursos Técnicos Integrados que abordam temas relativos à questão ambiental.....	134
Quadro 12	Disciplinas específicas da habilitação técnica dos Cursos Técnicos Integrados que tratam sobre a questão de gênero.....	135
Figura 3	Box extraído do Atlas da Violência 2021.....	151
Quadro 13	Teses e dissertações encontradas sobre gênero e meio ambiente.....	178
Quadro 14	Artigos científicos encontrados sobre gênero e meio ambiente.....	184
Quadro 15	Trabalhos publicados nos Anais Eletrônicos do GT 22 da ANPEd de 2003 a 2019.....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADPF	Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CGT	Cadernos de Gênero e Tecnologia
CLAEC	Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN-EA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DCN-EB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCN-EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN-EP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DF	Distrito Federal
EA	Educação Ambiental
EABC	Educação Ambiental de Base Comunitária
EAFCE	Escola Agrotécnica Federal de Ceres
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELAA	Escola Latino-Americana de Agroecologia
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
EPEA	Encontro Pesquisa em Educação Ambiental
ETFG	Escola Técnica Federal de Goiás
FACED	Faculdade de Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GAB	Grupo de Artesãos da Barra do Rio Grande

GAD ou GMAD	Gênero, Meio Ambiente e Desenvolvimento
GEPEA	Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental
GPECS	Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação
GE	Grupo de Estudo da ANPEd
GO	Goiás
GT	Grupo de Trabalho da ANPEd
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEs	Interesses Estratégicos de Gênero
IFG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISAE-FGV	Instituto Superior de Administração e Economia da Fundação Getúlio Vargas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD	Mulheres, Meio Ambiente e Desenvolvimento
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NPs	Necessidades Práticas de Gênero
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC/PPCs	Projeto(s) Pedagógico(s) de Curso
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RA'E GA	Revista Ra'e Ga - O Espaço Geográfico em Análise
RDBCI	Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação

REDOR	Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre a Mulher e Relações Gênero
REF	Revista Estudos Feministas
RELACult	Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade
REMEA	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
REP	Revista de Educação Popular
RJ	Rio de Janeiro
RN	Reuniões Nacionais
RS	Rio Grande do Sul
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal de Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPa	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEC	Centro Universitário de Caratinga
Uned	Unidade de Ensino Descentralizada
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
Unisantos	Universidade Católica de Santos
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville
Unochapecó	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS GERAIS E AS PESQUISAS NO BRASIL.....	25
2.1	Linhas gerais sobre a discussão da relação sustentabilidade, meio ambiente e gênero.....	25
2.2	A emergência da Educação Ambiental no Brasil.....	33
2.3	Trabalhos apresentados em Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GTs 22 e 23) e nos Encontros Pesquisa em Educação Ambiental.....	45
3	GÊNERO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	56
3.1	O conceito gênero.....	56
3.2	Gênero e Meio ambiente.....	67
3.3	Educação, Educação Ambiental e Gênero: articulações possíveis.....	78
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	89
4.1	Retomando o problema e os objetivos e situando a escolha, fonte e campo de pesquisa.....	89
4.2	Informações gerais dos cursos analisados.....	95
5	CONFIGURANDO AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E AMBIENTE.....	100
5.1	A linguagem de gênero nos PPCs.....	100
5.2	A abordagem da questão ambiental nos PPCs: é possível sem gênero?.....	108
5.3	Marcas, traços e possibilidades de articulação gênero e meio ambiente impressas nas ementas das disciplinas.....	125
5.4	Formação integral do ser humano e pensamento crítico: entrelaçamentos possíveis para pensar gênero e ambiente nos Cursos Técnicos e na Educação Profissional?.....	136
5.4.1	Integração, transformação, condição humana, valores éticos e humanitários: no rastro das identidades e das diferenças.....	138
5.4.2	Pensamento crítico, sustentabilidade, justiça social, justiça ambiental, direitos humanos, ética: elementos articuladores e organizadores da relação gênero e ambiente.....	142

6	CONCLUSÃO.....	152
	REFERÊNCIAS.....	158
	APÊNDICE A – Quadro das 92 teses/dissertações encontradas sobre gênero e meio ambiente.....	178
	APÊNDICE B – Quadro dos 24 artigos científicos encontrados sobre gênero e meio ambiente.....	184
	APÊNDICE C – Quadro dos 219 trabalhos publicados nos Anais Eletrônicos do GT 22 da ANPEd de 2003 a 2019.....	186

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar a escrita desta tese, faço¹ um resgate dos principais momentos do meu contínuo processo de formação como cidadã, o que engloba as minhas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais. Nessa caminhada, passei por muitas transformações, me desfazendo e me refazendo constantemente, recuando em alguns momentos, mas sempre em busca de um aprendizado que me permitisse crescer.

Minha trajetória acadêmica no ensino superior iniciou-se no ano de 2003 quando ingressei na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) para cursar Ciências Biológicas. No curso, interessei-me especialmente pela área ambiental. Esse interesse se deu principalmente em virtude de uma especial identificação com os/as meus/minhas professores/as das disciplinas relacionadas à Botânica, visto que eles/as sempre ressaltavam as questões ambientais, desde aquelas mais abordadas pelas pessoas, de modo geral, como a poluição, o desmatamento, o aquecimento global, a importância de cuidar do meio ambiente, até aquelas não tão discutidas como, por exemplo, a necessidade do consumo sustentável. No curso, tive um acolhimento especial da minha orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a professora Dra. Ana Angélica Almeida Barbosa, pesquisadora da área de Botânica que sempre demonstrou sua paixão pelas plantas e pelo meio ambiente.

O meu TCC foi um estudo na área de etnobotânica² na Comunidade de Martinésia, um distrito do município de Uberlândia-MG. Intitulado *Levantamento etnobotânico na comunidade de Martinésia, Uberlândia, MG*, o referido estudo teve como objetivo geral realizar o levantamento etnobotânico de espécies vegetais na zona urbana de Martinésia, abrangendo várias categorias de uso, pretendendo-se avaliar como as pessoas se relacionavam no cotidiano com as plantas encontradas na comunidade. Para obtenção dos dados, foram feitas entrevistas com informantes indicados pelo Conselho Comunitário do distrito, posteriormente foi feita a coleta das plantas, a herborização (procedimentos de prensagem, secagem e preparação de um exemplar botânico para inclusão em um herbário) e a identificação das espécies coletadas. Por fim, foi feito o tabelamento dos dados e análises estatísticas, através dos quais foi avaliada a diversidade de uso e de espécies citadas e o valor de uso estimado para cada

¹ Esta introdução é apresentada na primeira pessoa do singular, visto que apresenta minhas vivências e experiências.

² A etnobotânica estuda as informações populares que o ser humano tem sobre o uso das plantas, ou seja, ela compreende o estudo das sociedades humanas e suas interações com as plantas, unindo fatores culturais e ambientais (ALBUQUERQUE, 2005; MARTINS et al., 2005). Portanto, ela vai muito além da investigação botânica, se concentrando em torno do valor de uso e do significado cultural desses elementos da flora para as comunidades que fazem uso deles.

espécie citada pelos informantes. Com a realização do TCC, foi possível concluir que o conhecimento sobre as plantas nativas era muito restrito e a maioria dos/as informantes utilizava plantas exóticas e/ou cultivadas principalmente para uso medicinal. Concluiu-se também que o conhecimento relativo às plantas estava nas mãos de pessoas mais idosas, sendo necessário desenvolver junto à comunidade “[...] atividades de Educação Ambiental voltadas para o conhecimento do potencial de uso da flora nativa a fim de promover sua valorização e indiretamente sua conservação.” (DAMASCENO, 2007, p. 21).

Outra etapa importante da minha trajetória acadêmica, a qual contribuiu muito para minha formação como pesquisadora, foi o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Biologia Celular e Estrutural Aplicadas, do Instituto de Ciências Biomédicas, da UFU. Interessei-me especialmente por esse curso, pois, desde a graduação, além da área ambiental, eu também tinha afinidade e gostava muito das atividades de laboratório. As aulas práticas de disciplinas como Imunologia, Parasitologia, Bioquímica, dentre outras similares, me instigavam muito e eu quis ter essa experiência mais de perto através do mestrado.

Assim, ingressei no referido curso no início do ano de 2012 e concluí com a defesa de dissertação de mestrado em dezembro de 2013. Na ocasião, estudei a repercussão do diabetes gestacional no desenvolvimento da próstata de ratos, tendo como objetivo avaliar a próstata de ratos adultos cujo desenvolvimento embrionário ocorreu sob a influência do diabetes materno (DAMASCENO, 2013).

Esse estudo de mestrado foi importante considerando-se a alta incidência de diabetes na população mundial, principalmente o gestacional e pelo fato de haver estudos que avaliam o efeito do diabetes na próstata de animais adultos, demonstrando alterações, mas não existir, até então, trabalhos que evidenciassem os efeitos desta doença no desenvolvimento da próstata de animais cujas mães eram diabéticas. Após várias etapas de análises, essa investigação mostrou alterações morfológicas e bioquímicas na próstata ventral de ratos adultos, proles de mães diabéticas, permitindo concluir que esta doença causa uma reprogramação metabólica e hormonal nos filhotes que impacta na próstata mesmo na fase adulta (DAMASCENO, 2013).

Fazer o mestrado na área de Biologia Celular foi uma experiência muito importante para a minha formação como bióloga, visto que me permitiu conhecer a rotina de um laboratório e aprender sobre muitos experimentos, as etapas e a importância de cada análise celular realizada. Além disso, essa etapa de pós-graduação foi importante também para a minha formação como cidadã, visto que fiquei muito feliz com o fato de realizar uma pesquisa, sabendo que, de alguma maneira, estaria contribuindo com a sociedade, nesse caso com uma pesquisa que mostrou a relação entre o diabetes gestacional e alterações na próstata dos filhotes.

Até o presente momento relatei aspectos da minha trajetória acadêmica antes de chegar ao Doutorado em Educação. O meu ingresso no doutorado foi fruto de todas as minhas vivências e experiências pessoais, acadêmicas e também profissionais. Meus caminhos ocupacionais se iniciaram logo após a conclusão de minha graduação, no início de 2007. Na ocasião, trabalhei em algumas áreas que não tinham relação direta com a minha formação, as oportunidades que apareciam eu abraçava, pois precisava trabalhar. Paralelamente ao trabalho, comecei a estudar para concursos públicos e, no segundo semestre de 2008, obtive êxito e ingressei em uma instituição federal de ensino do estado de Goiás como Assistente em Administração. Posteriormente, continuando os estudos, fui aprovada em 2012 para o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na mesma instituição de ensino, na qual trabalho até os dias atuais.

Com meu trabalho, principalmente no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais, passei a ter contato mais próximo com a área de educação e isso me proporcionou e ainda proporciona uma vivência muito importante nessa área. Nesse sentido, na convivência com alunos/as e outros/as servidores/as, e na participação em projetos, pude vivenciar muitas inquietações de estudantes no que se refere a vários temas importantes, podendo destacar questões como preconceito, gênero, sexualidade, cuidado com o meio ambiente, dentre outras.

A partir do contato mais próximo com a área educativa, passei a me interessar muito por essas questões e comecei a me interessar pelo Doutorado em Educação. Dessa forma, no ano de 2015, fiz inscrição para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFU (PPGED/FACED/UFU), turma de 2016, e fui aprovada como aluna especial. Com isso, no decorrer de 2016 fiz duas disciplinas no curso, tendo cada vez mais certeza de que queria continuar os estudos nesse campo.

Neste mesmo ano, destaco uma vivência importante na área de educação, que foi a participação em um projeto de ensino na instituição onde trabalho. O projeto, denominado *Viver Bem*, era voltado para estudantes de Ensino Médio e tinha o propósito de contribuir com a reflexão de temáticas diversas que poderiam auxiliar na formação cidadã dos/as alunos/as, tais como hábitos saudáveis, respeito à diversidade, inclusão social, dentre outras.

Este projeto foi idealizado pela Coordenação de Assistência ao Estudante da instituição e teve início em agosto de 2015. Na época, fiquei sabendo dessa ação, mas por questões de tempo não pude participar. Na segunda edição do projeto, em 2016, demonstrei meu interesse e passei a fazer parte da equipe de coordenação.

Ao entender que a escola é um ambiente favorável para a formação de valores, construção da consciência humana e da aprendizagem, o referido projeto promoveu ao longo

do ano de 2016 encontros com os/as estudantes, promovendo debates e reflexões sobre temas variados, tais como: infecções sexualmente transmissíveis; gravidez na adolescência; drogas; hábitos e alimentação saudáveis; respeito e convivência com as diferenças; inclusão social; saúde emocional; organização do tempo de estudo; dentre outros. Vale ressaltar que a pretensão não era dizer aos/as alunos/as o que é *certo* ou *errado* sobre os temas trabalhados, mas criar situações favoráveis para que com eles/as refletíssemos sobre a responsabilidade de suas escolhas e as consequências de suas ações em suas vidas e na sociedade.

A partir da participação nesse projeto, ao presenciar as dúvidas e inquietações dos/as adolescentes no que se refere a diversos temas sociais, percebi o quanto é importante a escola, além de construir e divulgar o saber de disciplinas obrigatórias, promover a reflexão de assuntos que fazem parte da vida cotidiana dos/as alunos/as. Essa experiência foi fundamental, pois despertou em mim mais interesse pelas questões sociais e educativas e, com isso, tive mais certeza de que queria continuar tentando o doutorado na área de Educação.

Assim, em 2016, submeti-me novamente ao processo seletivo para cursar o Doutorado no PPGED/FACED/UFU, com uma proposta de projeto de pesquisa na área de Educação Ambiental intitulado *Educação Ambiental no Ensino Médio das escolas públicas de Itumbiara-GO: os livros didáticos de Biologia do PNLD 2015 e a prática docente*. O objetivo geral desta proposta de pesquisa era investigar como o tema transversal *Educação Ambiental* era abordado nas coleções de livros didáticos de Biologia do PNLD 2015 adotados nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Itumbiara-GO e, além disso, investigar a abordagem feita pelos/as professores/as em sua prática docente e verificar a adequação desta abordagem com os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Obtive êxito neste processo seletivo e, no início de 2017, já como aluna regular da Linha de pesquisa de Educação em Ciências e Matemática do PPGED/FACED/UFU, comecei a cursar as disciplinas do curso. No segundo semestre do referido ano, vinculei-me ao Grupo de Pesquisa Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação (GPECS), do qual minha orientadora, a Profa. Dra. Elenita Pinheiro de Queiroz Silva é líder. Este grupo tem como objetivos produzir “[...] conhecimento e materiais no campo dos estudos de corpo, gênero, sexualidade e educação, com especial enfoque para a formação de professores/as e o ensino de Ciências e Biologia.” (GRUPO DE PESQUISA GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO, 2019).

O acesso ao grupo contribuiu para um olhar mais problematizador sobre as questões de sexualidade, gênero, diversidade, entre outras. Tendo em vista as discussões realizadas no grupo, principalmente no que se refere a gênero, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa que

entrelaçasse gênero e meio ambiente³, ou seja, buscamos articular o campo inicial da minha proposta (Educação Ambiental/Meio Ambiente) com os interesses do GPECS e da linha de pesquisa. Por conseguinte, minha orientadora e eu reelaboramos o projeto de pesquisa com foco nessa temática, resultando na tese que ora apresentamos.

A perspectiva de gênero é bastante recente no tratamento da temática Educação Ambiental (EA) e mesmo na abordagem da questão ambiental no Brasil. Defendemos que esta perspectiva pode evidenciar elementos muito importantes para a discussão da equidade e do desenvolvimento à luz de outros olhares como o do campo dos estudos feministas. No ano de 2018, juntamente com a Professora Doutora Elenita Pinheiro de Queiroz Silva⁴, realizei um levantamento de teses, dissertações e periódicos, através do qual encontramos 116 trabalhos que relacionavam gênero e meio ambiente, sendo 92 teses/dissertações (Apêndice A) e 24 artigos científicos (Apêndice B). A partir deste levantamento foi possível constatar que a grande maioria desses trabalhos se referem à questão das mulheres na agricultura, na pesca, ou em outras atividades de campo. Vale ressaltar que deste total, quatro articulam gênero e meio ambiente no espaço escolar (DAMASCENO; SILVA, 2018).

No que se refere a gênero e meio ambiente no espaço escolar, os estudos encontrados foram os de Ady Gertrudes Fátima de Figueiredo Barros (2004), Leila Chalub Martins (2006), Tereza Lopes Miranda (2011) e Franciely Ribeiro dos Santos (2016). A pesquisa de Barros (2004) é uma dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá-MT. Este trabalho buscou conhecer e compreender a percepção de gênero, de ambiente, de educação, bem como a percepção de Educação Ambiental do corpo discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, maioria mulheres, “[...] no intuito de compreender a contribuição de Gênero e Educação Ambiental na formação das/os profissionais de educação, na vasta maioria docentes do Ensino Fundamental.” (BARROS, 2004, p. 8).

As percepções de gênero e ambiente reveladas na pesquisa de Barros (2004) levaram a autora a reivindicar uma intervenção de gênero e EA mais condizente com a realidade do curso de Pedagogia. Isso porque o estudo mostrou que os sujeitos ainda têm discursos e práticas de desigualdades sociais e, principalmente, ausência de formação política, evidenciando, segundo

³ Nesta tese, trabalharemos com as noções de *Meio Ambiente* e *Ambiente* como sinônimas pois, a nosso ver, no contexto do tema da pesquisa, a articulação de gênero pode ser pensada tanto em relação a meio ambiente quanto a ambiente. Assim, ao longo do texto ora aparecerá meio ambiente, ora ambiente.

⁴ Na primeira vez em que um/uma autor/a for citado/a, usaremos seu nome completo. Nas próximas vezes, a citação será conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Barros (2004), a necessidade de diálogo epistemológico no curso para tentar mudar a realidade e reavaliar a contribuição das discussões de gênero e EA na formação inicial do curso.

Martins (2006) estudou a relação entre homens e mulheres no cerrado, participantes do Projeto Mulheres das Águas, Alto Paraíso-GO. Ela organiza as ações em quatro eixos: 1- organização do grupo de mulheres, denominado *Mulheres das águas do Rio das Brancas*; 2- plantio de mudas às margens degradadas do rio; 3- atividades de Educação Ambiental nas escolas de Ensino Fundamental, a partir do envolvimento com o projeto; 4- valorização de tradições culturais da região. A autora destaca que as relações entre homens e mulheres no cerrado “[...] sugerem que o conceito de Gênero associado ao de Meio Ambiente pode permitir um importante avanço na compreensão das condições de vida da população envolvida.” (MARTINS, 2006, p. 1).

Vale ressaltar que o estudo de Martins (2006) embora indique a articulação meio ambiente e gênero, quando analisamos as propostas de atividades de EA realizadas nas escolas de Ensino Fundamental elas estão centradas no sujeito mulheres.

Já o estudo de Miranda (2011), uma dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, analisou as relações de gênero a partir das práticas educativas desenvolvidas na Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELAA), situada no Assentamento Contestado, na cidade de Lapa-PR. Esta escola funciona desde 2005 e busca responder às necessidades da realidade do campo através da formação de Tecnólogos/as em Agroecologia (MIRANDA, 2011).

A pesquisa propôs responder como a escola organizava questões referentes à Educação e Meio Ambiente, com ênfase nas relações de gênero. Assim, seu objetivo geral foi analisar as relações de gênero no processo de formação da ELAA, “[...] considerando o discurso dos movimentos ali presentes e as práticas/vivências educativas que se estabelecem no dia a dia da escola, observando avanços e desafios nesse contexto.” (MIRANDA, 2011, p. 14).

Para atingir seu objetivo, a autora realizou, dentre outros procedimentos metodológicos, entrevista com educadores/as da equipe pedagógica da ELAA, na qual abordou várias questões, dentre elas destaca-se uma especificamente relacionada ao entrelaçamento de gênero e meio ambiente na escola – “Como a escola lida com as questões ambientais? E se faz alguma relação com gênero?” (MIRANDA, 2011, p. 132).

Segundo Miranda (2011, p. 131), as relações na referida escola são tecidas “[...] num processo de mudanças de hábitos, tanto com relação ao humano como ao ecológico e, principalmente nas relações estabelecidas entre ambos.” Assim, a autora enfatiza que as relações de gênero na ELAA são uma possibilidade de problematizar a realidade, sendo que

gênero e ambiente são eixos que perpassam o processo educativo da escola e, ao serem articulados, fazem toda a diferença.

O quarto trabalho sobre gênero e meio ambiente no espaço escolar que encontramos foi a tese de doutorado de Santos (2016) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Nesta tese, a autora realizou uma pesquisa de Educação Ambiental que discutiu representações sociais sobre os problemas e transformações socioambientais do município de Ponta Grossa-PR entre gerações e gêneros. Assim, o objetivo foi “[...] compreender as representações sobre os problemas e transformações socioambientais existentes entre as gerações a partir do local, ao abranger a influência do gênero na constituição de um objeto para a Educação Ambiental que contemple as interfaces do local com o global.” (SANTOS, 2016, p. 19).

A autora abordou questões como as representações dos/das estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio no que se refere aos problemas socioambientais e também se a diferença de gênero é um fator que interfere na construção das representações quanto aos problemas socioambientais dos/das estudantes. A autora da pesquisa questiona se a diferença de gênero seria um fator de interferência na construção das representações quanto aos problemas socioambientais dos/das estudantes, porém, este estudo não realiza um aprofundamento sobre o entrelaçamento dessas questões no ambiente escolar (DAMASCENO; SILVA, 2018).

Santos (2016) afirma que sua pesquisa apresenta contribuições com os campos da Educação e da EA, visto que aponta possibilidades de construção de conhecimentos significativos para os/as estudantes e de incentivo à valorização das mulheres e à promoção do diálogo entre gerações.

A realização desta pesquisa justifica-se pela contribuição para o campo da Educação, dado o baixo número de pesquisas com foco em Gênero, Meio Ambiente e Educação Escolar, pois de 116 trabalhos, levantados na pesquisa de Damasceno e Silva (2018), apenas quatro apontam para essa discussão. O baixo número de trabalhos nos chama muito a atenção, uma vez que nos currículos propostos para a Educação Básica no Brasil, desde a década de 1990, com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁵, a questão ambiental foi colocada como tema transversal. Por outro lado, vimos emergir no cenário das proposições para

⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam os fundamentos gerais a serem adotados pelos diferentes componentes curriculares. Além disso, eles criam os temas transversais, que correspondem a questões presentes no cotidiano, cujo debate se faz importante e urgente e que devem estar presentes na escola de forma abrangente, integrando todas as áreas (BRASIL, 1998). Dentre esses temas, destaca-se o *meio ambiente*.

os currículos da educação básica, por meio de documentos como PCNs e outros documentos oficiais, a demanda da abordagem e consideração ao debate sobre corpo, orientação sexual e gênero. Essas demandas são sugestionadas tanto pelos movimentos sociais quanto pela comunidade acadêmica e grupos de estudos do campo que ampliam e se consolidam a partir da década de 1990 na área da Educação. A emergência do debate sobre sexualidade, corpo e gênero se colocava em contraponto a uma visão pautada pelo determinismo biológico. No contraponto, observamos que a articulação entre gênero e ambiente, embora presente em muitos estudos sobre mulheres, gênero e meio ambiente, é pouco explorada nos espaços escolares e nas pesquisas da área.

Assim, o número de pesquisas que localizamos somado à importância que defendemos possuir a articulação gênero e meio ambiente para pensarmos as relações socioambientais e políticas, justifica acadêmica e socialmente nossa proposta de pesquisa. Para além desses fatores, considerando que a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade educacional que visa preparar o/a educando/a para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996), contribuindo para que ele/a possa atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade, é importante saber se essa formação técnica, principalmente em cursos voltados para a formação na área da questão ambiental, possibilita aos/as alunos/as ter o olhar voltado para a articulação gênero e meio ambiente.

Dessa forma, as muitas idas e vindas – teóricas, metodológicas e reflexivas – nos permitiram formular a seguinte pergunta orientadora da pesquisa: quais traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente se apresentam nos Projetos Pedagógicos (PPCs) de Cursos Técnicos Integrados⁶ ao Ensino Médio, relacionados à área ambiental, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás? Desse modo, o objetivo geral traçado foi: perscrutar traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente em documentos escritos dos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, relacionados à área ambiental, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás. A partir da pergunta e do objetivo geral, traçamos como objetivos específicos: identificar nos referidos PPCs os elementos que possibilitam o entrelaçamento entre gênero e ambiente; apontar as marcas e traços que anunciam/denunciam as articulações gênero e

⁶ Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio é aquele que contempla, ao mesmo tempo, a formação de nível médio e a formação profissional. Dessa forma, o(a) estudante obtém o certificado de conclusão do Ensino Médio e também a certidão de formação profissional, de nível técnico, na área do curso.

ambiente nos PPCs e, por fim, apresentar o modo e os lugares em que a questão ambiental é referida nestes documentos. Para efeito de apresentação, a tese está assim estruturada:

SEÇÃO 1: *Introdução*, apresenta o questionamento que estimulou esta pesquisa, além dos objetivos e informações sobre sua relevância.

SEÇÃO 2: *Meio Ambiente e Educação Ambiental: aspectos gerais e as pesquisas no Brasil*, aborda as linhas centrais da discussão sobre meio ambiente e Educação Ambiental e apresenta o levantamento de pesquisas sobre meio ambiente/EA e Gênero no Brasil, apresentadas e publicadas em Anais das Reuniões Nacionais (RN) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e dos Encontros Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

SEÇÃO 3: *Gênero, Meio Ambiente e Educação Escolar*, apresenta o conceito gênero, a ligação de gênero e meio ambiente e as articulações possíveis entre Educação, Educação Ambiental e Gênero.

SEÇÃO 4: *Percurso Metodológico*, apresenta informações gerais dos cursos analisados, detalha os caminhos metodológicos trilhados e o método de análise escolhido.

SEÇÃO 5: *Configurando as relações entre gênero e ambiente*, apresenta os resultados obtidos.

SEÇÃO 6: *Conclusão*, contendo as conclusões desse estudo.

Após essas seções, são apresentados: referências e apêndices.

2 MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ASPECTOS GERAIS E AS PESQUISAS NO BRASIL

Nesta seção apresentamos, em primeiro lugar, as linhas centrais da discussão sobre meio ambiente e sobre a Educação Ambiental e, em segundo, apresentamos o levantamento de pesquisas sobre meio ambiente/EA e gênero no Brasil, apresentadas e publicadas em Anais das Reuniões Nacionais (RN) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e dos Encontros Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Nas RN da ANPED nos centramos, especificamente, nos trabalhos apresentados e publicados nos Grupos de Trabalho 22 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL e 23 – GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO.

A seção foi elaborada com os seguintes objetivos: apresentar um pouco do histórico da Educação Ambiental, em âmbito nacional e internacional, e identificar as pesquisas que já foram realizadas sobre meio ambiente/EA e gênero no Brasil, apresentadas e publicadas em Anais das RN da ANPED (Grupos de Trabalho 22 e 23) e dos EPEAs, com vistas a conhecer o que já foi produzido e discutido sobre a articulação desses campos de estudo.

2.1 Linhas gerais sobre a discussão da relação sustentabilidade, Meio Ambiente e Gênero

No cenário internacional e nacional, são realizadas discussões sobre a crise ambiental que vivemos e os problemas ambientais que atingem o planeta, dentre eles: degradação da natureza, mudanças climáticas, aquecimento global, grandes enchentes, furacões, derretimento das calotas polares, efeito estufa, redução da biodiversidade, dentre outros.

Para alguns autores, como Flávia Biondo Silva e colaboradores (2006); Valter Machado da Fonseca (2007); Gustavo Ferreira da Costa Lima (2011); Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues (2018), a questão ambiental começa a ser acirrada desde o início da Revolução Industrial⁷, quando passa a ser marcante o distanciamento do ser humano na relação com a natureza. Porém, ao mesmo tempo em que ocorreu esse distanciamento, passam a ser realizados questionamentos e problematizações acerca do impacto do desenvolvimento tecnológico advindo da revolução. Esta apresenta benefícios à sociedade e consequências desastrosas para

⁷ A Revolução Industrial foi um processo de grandes transformações econômico-sociais e de grande desenvolvimento tecnológico que começou na Inglaterra no século XVIII e se espalhou pelo mundo causando grandes transformações. A principal particularidade dessa revolução foi a substituição do modo de produção/trabalho artesanal pelo modo de produção industrial e trabalho assalariado (REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, 2020).

o meio ambiente, como a degradação de ecossistemas, o desaparecimento de muitos espécimes vivos e a degradação da vida no planeta Terra.

Com esse mesmo entendimento, Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2012) e Enrique Leff (2013) consideram que a degradação ambiental tem como causas principais o crescimento econômico e industrial baseado na dinâmica capitalista, visto que nesse sistema a produção, o consumo e até mesmo a urbanização seguem um modelo antropocêntrico⁸. Assim, Leff (2013, p. 17) defende que a degradação é “[...] um sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza.” Para o autor, a crise é resultado da pressão exercida pelo crescimento da população sobre os recursos limitados do planeta e da acumulação de capital e da maximização do lucro a curto prazo, o que induz a uma exploração descontrolada e irracional da natureza.

Destacamos o texto de Fonseca (2007, p. 61), quando ele afirma que a crise ambiental é consequência direta da ideia de que “[...] o homem, por ser capaz de raciocinar, adquirir, produzir e organizar conhecimentos, está acima da natureza e das leis que regem o planeta e o mantêm em equilíbrio.” O autor chama a atenção para o perigo desse pensamento: ele pode alimentar (e alimentou) a crença de que o ser humano pode explorar os recursos naturais sem a preocupação e auto responsabilização com as consequências dessa ação para o Planeta.

Diante da crise ambiental, as preocupações globais com as questões ambientais emergem em meio a grupos de intelectuais, movimentos sociais e organizações, principalmente a partir dos anos 1950, resultando no aprofundamento das discussões sobre a relação sociedade-ambiente. Essas discussões evidenciaram a necessidade urgente de emergência de novas práticas e atitudes para com o ambiente e apontaram a educação como um caminho possível na busca de alterações das relações humanas com o ambiente. Pela via da educação, apostou-se na busca de soluções para apresentação dos diversos problemas ligados à crise ambiental.

Desde a década de 1950, passa a ser organizada e realizada uma série de eventos com enfoque nas questões ambientais. Em âmbito internacional, destacamos a *Conferência de Educação da Universidade de Keele*, Grã-Bretanha, realizada em 1965, ocasião em que, oficialmente, foi utilizada pela primeira vez a expressão *Educação Ambiental* e em que foi recomendado que a EA fosse parte da educação de todos os cidadãos e cidadãs (BRASIL, 2019).

⁸ O antropocentrismo é uma concepção na qual o ser humano está em posição de destaque, sendo o centro da razão e do conhecimento, ou seja, quando a humanidade se vê como o centro, e tudo que está ao seu redor existe para atender aos seus interesses (GUIMARÃES, 2007).

Em 1968, o industrial italiano Aurelio Peccei, Presidente honorário da Fiat⁹ e ex-presidente da Olivetti¹⁰, e o cientista escocês Alexander King, químico britânico, pioneiro do movimento sustentável, fundaram o *Clube de Roma*. O clube reuniu pesquisadores, empresários e funcionários de governos de nacionalidades diversas, em uma pequena vila na Itália, para discutir meio ambiente, sustentabilidade e limites de desenvolvimento. Em 1972, o clube divulgou o relatório *The Limits of Growth (Os Limites do Crescimento)*, abordando temas relacionados ao meio ambiente e aos recursos naturais (LIMA, 2012).

O relatório supramencionado apresentava resultados de estudos que mostravam as danosas consequências do crescente consumo mundial sobre os recursos naturais e sobre a qualidade de vida dos seres humanos. O relatório influenciou os rumos iniciais do movimento ambientalista. A repercussão foi tamanha que houve ampla discussão do referido documento na *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano*, também conhecida como *Conferência de Estocolmo* (Suécia), convocada em 1972 pela Organização das Nações Unidas – ONU (BRASIL, 2019).

Segundo a ONU (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019), a Conferência de Estocolmo (1972) foi um marco histórico, pois foi o primeiro grande encontro internacional, que reuniu chefes de estado, acadêmicos/as, industriários e outros/as líderes¹¹ para discutirem questões relacionadas ao meio ambiente. Na ocasião, conforme defendido por Ivan Amorosino do Amaral (2001), ficaram evidentes as divergências mundiais em relação à exploração dos recursos naturais, à industrialização e à expansão demográfica, todavia, todos estavam de acordo sobre a necessidade de se utilizar a educação para despertar a consciência acerca dos problemas ambientais. Já Mendonça (2015) afirma que foi a partir desta conferência que se estabeleceu a EA como um instrumento destinado à conscientização da sociedade em relação à crise ambiental. Um desdobramento importante dessa conferência foi a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) no ano de 1972.

Conforme descrito por Eveline Silva de Assis (1991), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o PNUMA, cumprindo recomendação da Conferência de Estocolmo, criaram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em 1975. A primeira fase do PIEA culminou na realização, em 1977, de uma conferência

⁹ Fundada em 1899, a Fiat é uma das maiores fabricantes de automóveis do mundo, com sede na cidade de Turim, Itália (FIAT, 2021).

¹⁰ Fundada em 1908, a Olivetti era uma das empresas italianas mais importantes no mundo, principalmente no âmbito de máquinas de escrever e calculadoras. Recentemente, a companhia voltou a comercializar uma linha de faxes, scanners e impressoras para escritórios (OLIVETTI, 2020).

¹¹ Compôs o grupo, o físico e matemático brasileiro Heitor Gurgulino de Souza.

específica mundial voltada para a EA, a *Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental em Tbilisi* (ex-URSS), na qual foram elaborados objetivos, definições, princípios, estratégias e ações orientadoras da EA que são adotados mundialmente até os dias atuais.

Em 1983, foi instituída a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida como Comissão Brundtland¹², que divulgou, em 1987, o *Relatório Nosso Futuro Comum*, também chamado de *Relatório Brundtland*, no qual se inaugurou a terminologia *desenvolvimento sustentável*. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019).

Posteriormente, em 1992, ainda segundo publicação da ONU (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019), foi realizada no Rio de Janeiro, Brasil, a *Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento*, também conhecida como *Rio-92*, *Eco-92* ou *Cúpula da Terra*, cujo objetivo principal foi debater os problemas ambientais mundiais. É importante ressaltar os frutos desse evento para o Brasil: a *Agenda 21*¹³, além de três convenções aprovadas pelo Brasil: *Convenção da ONU sobre a Diversidade Biológica*, *Convenção da ONU de Combate à Desertificação e Mitigação dos Efeitos da Seca* e a *Convenção-Quadro sobre Mudança do Clima*.

Dez anos depois, em 2002, ocorreu a *Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável*, conhecida como *Rio+10* ou *Conferência de Joanesburgo*, cidade da África do Sul onde foi realizado o evento. Esta foi a segunda conferência deste porte organizada pela ONU para tratar de assuntos voltados ao meio ambiente e teve como objetivo principal avaliar os progressos e os obstáculos observados durante estes dez anos de tentativa de implantação dos compromissos assumidos na Agenda 21, gerada na Rio-92. Nessa ocasião, percebeu-se, em virtude da insustentabilidade do modelo econômico vigente (o Capitalismo), a necessidade de revigorar os princípios ambientais pactuados anteriormente, o que foi realizado através do documento *Estado do Mundo 2002*.

Vinte anos depois da Rio-92, em 2012, novamente no Rio de Janeiro, Brasil, foi realizada a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*, a *Rio+20*, cujo objetivo principal foi discutir sobre a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável. Como um dos resultados deste evento obteve-se o documento intitulado *O Futuro que Queremos* (RIO+20, 2012).

¹²Esta comissão ficou conhecida como “Comissão Brundtland” pelo fato de ter sido estabelecida e presidida pela médica Gro Harlem Brundtland, ex-Primeira-Ministra da Noruega, a convite do Secretário-Geral da ONU.

¹³Agenda 21 é um programa de ação baseado num documento de 40 capítulos, que constitui a mais abrangente tentativa de promover um novo padrão de desenvolvimento, capaz de conciliar planos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica.

Finalmente, em 2015, ocorreu em Nova York a reunião *Cúpula de Desenvolvimento Sustentável*, encontro onde todos os países da ONU definiram uma agenda com novos objetivos de desenvolvimento sustentável, com prazo para 2030, ficando, por isso, conhecida como *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável* (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2019) – “[...] um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade [...]” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 1). No documento da Agenda 2030, item 10, está explicitado de modo incontestado os propósitos e princípios que a guiam. Eles se referem ao pleno respeito ao que apresenta a Declaração Universal dos Direitos Humanos e à responsabilidade de execução da Declaração do Milênio e do documento da Cúpula Mundial de 2005, assumidos por todos os países co-partícipes. A Agenda, portanto, além de reafirmar o princípio 7º da Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, aponta para a ideia com a qual propõe a compreensão de desenvolvimento sustentável:

13. [...] O desenvolvimento sustentável reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, o combate às desigualdades dentro dos países e entre os países, a preservação do planeta, a criação do crescimento econômico sustentável, inclusivo e sustentável e a promoção da inclusão social estão vinculados entre si e são interdependentes. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 4).

No documento da Agenda, antes mesmo de expressar a ideia de desenvolvimento sustentável, está explicitada a decisão dos Chefes/as de Estado e de Governo e de altos representantes reunidos na Cúpula do Desenvolvimento Sustentável:

3. Nós decidimos, até 2030, acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e de seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 3).

A visão apresentada é a de “[...] um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana, ao Estado de Direito, à justiça, à igualdade e à não discriminação; ao respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e à igualdade de oportunidades [...]” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 3). A apresentação de uma visão como a traçada não se alcança sem que as múltiplas e diversas experiências humanas, inclusive àquela(s) que nos faz(em) existir a partir da identidade de gênero, sejam consideradas, pois um *mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana*, a nosso ver um mundo que admita as

diferenças e os direitos singulares de existência só se torna realidade quando se admite que a igualdade de oportunidades está vinculada à admissão da plena satisfação do potencial humano.

Entretanto, entendemos que a Agenda 2030, sem dúvida, exige e assume o compromisso em defesa da dimensão de gênero ao apontar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 5 (ODS 5): “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 20). Além disso, afirma:

Trabalharemos para um aumento significativo dos investimentos para superar o hiato de gênero e fortalecer o apoio a instituições em relação à igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres nos âmbitos global, regional e nacional. Todas as formas de discriminação e violência contra as mulheres e meninas serão eliminadas, inclusive por meio do engajamento de homens e meninos. A integração sistemática da perspectiva de gênero na implementação da Agenda é crucial. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 6, grifos nossos).

A superação do hiato de gênero e recurso do engajamento de homens e meninos implicam em processos educativos, sociais, políticos e culturais que organizem e subvertam a ordem patriarcal, binária e heteronormativa de gênero e sexualidade. A demarcação da extrema importância da perspectiva de gênero implica, como defendido pela Agenda, na compreensão da inviabilidade de pensar a sustentabilidade sem considerar os modos como humanos são marcados e se marcam pela constituição de suas identidades de gênero. A nosso ver, isso possibilita pensar que, no seio das comunidades humanas, ao se limitar a noção de gênero a uma perspectiva única e a uma verdade assentada em uma ínfima parcela do conhecimento biomédico se processou e definiu, a partir dele, um enquadramento e modelamento da existência humana.

A tomada e o escrutínio do corpo e do sexo na produção de uma noção e verdade únicas sobre o corpo, a sexualidade e o gênero vão conformar, a partir do século XVIII, os modos de viver e de produção dos sujeitos. Passa-se a sustentar a verdade da diferença sexual como a base de justificação do binarismo de gênero. O binarismo é tomado como a única possibilidade válida e aceitável de existência e identidade de gênero. Tudo que estivesse fora ou para além do binarismo de gênero, que também sustentava uma noção de vivência e experiência da sexualidade (a heterossexual), portanto, de uma ideia que vinculou a sexualidade à reprodução, do casal com sexos biológicos opostos, deveria ser corrigido pela lei, pela medicina, pela religião, pela escola, pela família, pelo estado (FOUCAULT, 2017¹⁴; LAQUEUR, 2001).

¹⁴A obra foi publicada originalmente em 1976. No presente estudo, todas as referências feitas a ela são de uma tradução para a língua portuguesa reeditada pela Editora Paz e Terra em 2017.

A conformação da noção de gênero binária e da norma padrão heterossexual resultou em processos sociais, educativos, políticos, religiosos, econômicos e culturais que sustentaram uma dinâmica de gênero nos modos de vida e do viver. Tal dinâmica incluiu e inclui severos processos de exclusão e, até mesmo, de eliminação dos corpos desobedientes/transgressores às normas de gênero e de sexualidade impostas ou definidas como padrão a ser seguido. Dessa maneira, os corpos que desobedeciam à norma binária, ao alinhamento sexo biológico-sexualidade-gênero; à norma heterossexual; aos padrões de feminilidade e de masculinidade foram e são corpos expostos a intensas e violentas formas de exposição, coerção e correção – social, médica, cultural, política e econômica (BUTLER, 2019; LOURO, 2020; RIBEIRO et al., 2017; SILVA, 2010).

Os dados da eliminação de mulheres e homens que desobedecem à ordem imposta podem ser observados nos Relatórios de diversos organismos nacionais e internacionais sobre a violência de gênero, a violência doméstica e a violência sexual contra crianças e adolescentes. Um desses relatórios é o publicado pela Organização das Nações Unidas Mulheres (ONU Mulheres), em 2019, intitulado *O Progresso das Mulheres no Mundo 2019-2020: Famílias em um mundo em mudança* (UN WOMEN, 2019) indicando que uma em cada 5 mulheres é atingida pela violência de gênero. O Relatório também indica que as violências são praticadas no espaço da casa, da família, um dos lugares e das instituições estabelecidas para a vida em sociedade. Uma instituição fortemente defendida e desejada é a principal responsável pela violência de gênero, pelas agressões e eliminação de vidas; um local de profunda insegurança para mulheres e meninas.

No Brasil, o *Atlas da Violência*, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2021, aponta que 3.737 mulheres foram vítimas da violência letal no país em 2019. Estas mortes se deram, segundo o Atlas, em razão de duas condições: 1- as mulheres “[...] foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher (CHAKIAN, 2019) [...]” e 2- elas foram vitimadas em “[...] dinâmicas derivadas da violência urbana, como roubos seguidos de morte e outros conflitos.” (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021, p. 36).

No Atlas há um registro de que outras 3.756 mulheres “[...] foram mortas de forma violenta no mesmo ano, mas sem indicação da causa – se homicídio, acidente ou suicídio –, um aumento de 21,6% em relação a 2018.” (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021, p. 36). O Atlas informa que 7.493 mulheres foram assassinadas no Brasil em 2019, isso representa 4,3 vítimas para cada 100 mil mulheres.

Quando interseccionamos raça e gênero, constatamos a gravidade da situação das mulheres negras no Brasil: 66% das mulheres assassinadas no Brasil, em 2019, eram negras. O atlas informa que se apropriou da classificação de raça/cor do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia do Brasil para a definição de *negras* – total das pretas e pardas, e *não negras* – total das brancas, amarelas e indígenas. Apesar de mais extensa, decidimos manter a citação que segue na íntegra, em função da relevância das informações apresentadas.

Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo¹⁵ de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras. Essa tendência vem sendo verificada há vários anos, mas o que a análise dos últimos onze anos indica é que a redução da violência letal não se traduziu na redução da desigualdade racial. A evolução da taxa de homicídios femininos por raça/cor no Gráfico 5.4 mostra que, em 2009, a taxa de mortalidade entre mulheres negras era de 4,9 por 100 mil, ao passo que entre não negras a taxa era de 3,3 por 100 mil. Pouco mais de uma década depois, em 2019, a taxa de mortalidade de mulheres negras caiu para 4,1 por 100 mil, redução de 15,7%, e entre não negras para 2,5 por 100 mil, redução de 24,5%. Se considerarmos a diferença entre as duas taxas verificamos que, **em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras.** (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021, p. 38, grifos dos/as autores/as).

As evidências e dados estatísticos apresentados no Atlas são inconteste: mulheres negras são as que mais são assassinadas no Brasil. Quando aprofundamos a leitura do Atlas nos deparamos com o seguinte detalhamento:

Os estados que apresentaram maior risco relativo de vitimização letal de mulheres negras foram Rio Grande do Norte (5,2), Amapá (4,6) e Sergipe (4,4), onde os percentuais de mulheres negras vítimas de homicídios em relação ao total de assassinatos de mulheres foram de 88%, 89% e 94%, respectivamente. **Também chama atenção o caso de Alagoas, onde todas as vítimas de homicídios femininos em 2019, sem contar uma das vítimas sem identificação de cor/raça, eram negras.** (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021, p. 39, grifos dos/as autores/as).

No Brasil, o quadro de eliminação de determinadas formas de vida não para por aí. Cerqueira, Ferreira e Bueno (2021) reiteram que as pessoas LGBTQI+¹⁶ no Brasil são vitimadas pela violência, pelos crimes de ódio às suas formas de existência tanto no que diz respeito ao gênero quanto à expressão da sexualidade.

¹⁵Risco relativo é a razão entre a taxa de homicídios de mulheres negras e a taxa das mulheres não negras (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021).

¹⁶LGBTQI+ é a sigla para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, Queers, Intersexuais, e o sinal ‘+’ é utilizado para incluir outros grupos não representados imediatamente pela sigla LGBTQI.

Na dimensão simbólica, a violência opera ora pelo recurso ao holofote lançado sobre a ideia de um modelo único e compulsório de família nuclear, cis, heterossexual e biparental, que apaga as diversidades sexuais e de gênero (MELLO, 2006), ora pelo recurso aos estereótipos e estigmas que marcam LGBTQI+ como agentes desviantes, de contaminação e degeneração, recorrendo a discursos morais, sociais, biológicos, religiosos e médicos. Na dimensão corporal, a violência se materializa na forma de abandono, estupro “corretivos”, assassinatos e espancamentos. Ainda que diferentes, as violências corporais e simbólicas se sobrepõem, visando aniquilação, apagamento e silenciamento de sexualidades e expressões de gênero dissidentes do modelo único cis hétero historicamente imposto no Brasil, que ganhou força recentemente com a ascensão de movimentos moralistas anti-LGBTQI+ operados pela narrativa de suposta priorização da infância e da família (KALIL, 2020). (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021, p. 58).

A violência praticada contra o segmento populacional LGBTQI+, como acontece com as mulheres, e as mulheres negras, em especial, é histórica.

Ou seja, se a vida desta parcela de mulheres é atingida, temos aí um problema ambiental, político, social, econômico e coletivo de alta relevância. Desse modo, a perspectiva adotada pela Agenda 2030 é, de fato, a do reconhecimento de que há uma impossibilidade em pensar desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade sem considerar a violência praticada contra mulheres; a ausência de proteção à vida das mulheres em geral e das mulheres negras em particular; sem considerarmos que estes índices de feminicídio revelam o modelo sócio, político, econômico, cultural, religioso e educativo altamente perverso e excludente. Nesse sentido, considerar a agressão e impactos das relações humanas sobre o Planeta implica em considerar a agressão e impactos destas relações sobre os/as humanos/as... as relações e políticas de mortes às quais as mulheres e as mulheres negras têm sido submetidas. Esta, para nós, é sim uma questão também ambiental; uma questão também que diz respeito à sustentabilidade.

2.2. A emergência da Educação Ambiental no Brasil

Concordamos com Amaral (2001, p. 74) que afirma que, a partir dos anos 1950, “[...] a preocupação com os impactos ambientais causados pelo ser humano, a intensificação dos estudos ecológicos e o desenvolvimento da Educação Ambiental caminharam relativamente concomitantes [...]”, sendo que esta última surgiu como uma resposta à crescente crise ambiental existente nesse mesmo período em todo o mundo ocidental.

Consideramos importante destacar também os principais marcos legais da EA no Brasil, ressaltando-se primeiramente a Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, cujo objetivo principal era preservar, melhorar e recuperar a

qualidade ambiental e, para isso, um dos princípios era a “Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do Meio Ambiente.” (BRASIL, 1981).

Outro marco legal a ser salientado é a Constituição Federal de 1988, com destaque para os artigos 23, 24 e 225. O artigo 23 prevê como competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal (DF) e dos Municípios proteger o meio ambiente, combater a poluição, além de preservar as florestas, a fauna e a flora. Já o artigo 24, em um de seus incisos, afirma a competência da União, dos estados e do DF de legislar concorrentemente sobre “[...] florestas, caça, pesca, fauna, conservação da natureza, defesa do solo e dos recursos naturais, proteção do Meio Ambiente e controle da poluição.” (BRASIL, 1988).

Já o artigo 225 da Constituição Federal afirma que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e, para assegurar isso, uma das incumbências do Poder Público é promover a *Educação Ambiental* em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Após a Promulgação da Carta Constitucional de 1988, em nosso país, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), um documento importante de sugestão e orientação curricular para o Ensino Fundamental foi elaborado pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação (MEC) em 1998. Este documento, designado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), apresentava uma concepção de currículo que transitou entre as proposições interdisciplinares e transversais de organização da escola. Acerca da transversalidade esta foi, explicitamente, proposta por meio de um conjunto de temas e áreas a serem trabalhados, particularmente, nos anos finais do Ensino Fundamental. Os critérios para eleição desses temas foram: urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e, por último, favorecer a compreensão da realidade e a participação social. Os PCN's foram organizados da seguinte forma (BRASIL, 1998):

- Um documento de Introdução, que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e Temas Transversais;
- Seis documentos referentes às áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;
- Três volumes com seis documentos referentes aos Temas Transversais: o primeiro volume traz o documento de apresentação destes Temas, que explica e justifica a

proposta de integrar questões sociais como Temas Transversais e o documento Ética; no segundo, encontram-se os documentos de Meio Ambiente e Saúde, e no terceiro, os de Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.

Acerca do tema *Meio Ambiente* o documento assim afirma:

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente foram integrados às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas. (BRASIL, 1998, p. 193).

No volume 10 dos Parâmetros, aquele destinado à abordagem do tema orientação sexual, a justificativa para a sua apresentação é assim indicada:

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino.

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens. (BRASIL, 1998, p.77).

Depois disso, destaca-se a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 (BRASIL, 1999), regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002), que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Esta lei, dentre outras providências, define a EA, seus princípios básicos e objetivos fundamentais. Vale ressaltar que esta lei versa sobre a EA como uma prática integrada, contínua e permanente nos currículos da educação escolar, desde a Educação Básica até a Superior, incluindo-se as modalidades de Educação Especial, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a referida lei salienta que a EA não deve ser constituída como disciplina específica no currículo, exceto em cursos de pós-graduação e extensão e também nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando se fizer necessário.

Além dos documentos legais já citados, importa salientar que foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCN-EA), por meio da

Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b). Essas diretrizes, ao reafirmarem a inserção da EA nas escolas, já prevista pela Lei 9.795/1999, são um marco para a consolidação da institucionalização da EA na educação escolar no país.

Autores/as como Isabel Cristina de Moura Carvalho (2002), Samyra Crespo (2007), Melchior José Tavares Júnior (2012) e Mônica Maria Lopes da Fonseca (2013) defendem que foi a partir da Conferência Rio-92 que ocorreram a demanda, a disseminação e o fortalecimento da Educação Ambiental no Brasil. Para elas e eles a formulação e a proposição da EA no Brasil resultam também de uma das pautas do movimento ambientalista, de acadêmicas e acadêmicos e outros segmentos da sociedade civil organizada. Foi a atuação dos movimentos e grupos organizados e a importância política da pauta que favoreceram a emergência do campo da EA no país.

Vale salientar que esse conjunto de acontecimentos e de elaboração e publicação de documentos normativos e curriculares, a nível nacional e internacional, representa apenas um quadro resumo daqueles considerados mais relevantes para a educação escolar, existindo muitos outros que tem igual importância para a consolidação da Educação Ambiental como um processo importante de formação e alteração de rumos da sociedade atual.

No que se refere ao conceito de Educação Ambiental, a Lei 9.795/1999 defende que são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente (BRASIL, 1999). Para Martha Tristão (2012, p. 233), a EA pode ser entendida como “[...] uma prática social transformadora, comprometida com a justiça ambiental e com o respeito às diferenças culturais e biológicas.”

Ao discorrer sobre o significado de EA, Fonseca (2007) afirma que este deve ser construído levando-se em conta, principalmente, o ser humano enquanto elemento da natureza, ou seja, enquanto sujeito que está em constante interação com o seu habitat natural, que é o planeta Terra.

A EA, conforme Philippe Pomier Layrargues (2012), deve ser voltada para o exercício da cidadania e para o enfrentamento dos conflitos socioambientais, os quais apontam situações de injustiça social e ambiental, sendo fundamental incorporar processos decisórios participativos para a proteção ambiental. Assim, pode-se dizer que a forma de utilização e relação com a natureza, associada à escassez de recursos, determinam os desequilíbrios ambiental, social, político, educativo e econômico.

O conceito socioambiental é explicado por Paul Elliott Little (2001, p. 107), que aponta para três dimensões: “[...] o mundo biofísico e seus múltiplos ciclos naturais, o mundo humano

e suas estruturas sociais, e o relacionamento dinâmico e interdependente entre esses dois mundos.” Este autor entende os conflitos socioambientais como sendo disputas entre grupos sociais provenientes de distintas formas de relações por eles mantidas com seu meio natural. Layrargues (2012, p. 121, grifo do autor) também explica esses conflitos, afirmando que são “[...] conflitos sociais cujo objeto são elementos da natureza e que expressam relações de tensão entre *interesses coletivos/espços públicos x interesses privados/tentativas de apropriação de espços públicos*.”

Ainda tratando da questão socioambiental, vale salientar que o parecer que analisou a proposição das DCN-EA, que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-EB), concebe a EA na perspectiva socioambiental, ou seja, “[...] construindo relações de interação permanente entre a vida humana social e a vida da natureza [...]”, de maneira a superar a visão inicial de EA que fragmentava a realidade e que estabelecia a dicotomia entre natureza e sociedade (BRASIL, 2013, p. 542).

Nesse sentido, a Educação Ambiental é uma prática pedagógica plural que leva em conta as relações entre o indivíduo, a sociedade, a educação e a natureza, e, ao longo da história, foi a ela atribuída diferentes concepções. Segundo Layrargues e Lima (2014), há três macrotendências como modelos político-pedagógicos para a EA: *conservacionista, pragmática e crítica*, sendo que cada uma delas contempla diversas posições mais ou menos próximas.

A conservacionista, que abrange as correntes conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica, do autoconhecimento e de atividades de senso-percepção ao ar livre, foi hegemônica no período de surgimento da EA. Essa macrotendência não questiona a ordem estabelecida e nem a estrutura social vigente em sua totalidade, mas apenas reformas de partes ou setores sociais, tendo assim um discurso favorável e funcional para instituições políticas e econômicas dominantes.

Essa tendência se baseia nos princípios da Ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança de comportamento dos indivíduos em relação ao ambiente “[...] baseada no pleito por uma mudança cultural que relativize o antropocentrismo como paradigma dominante.” (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Em seguida, no decorrer dos anos 1990, a ênfase na responsabilização do indivíduo, na defesa de que cada um deveria fazer a sua parte para enfrentar a crise ambiental, resultou no estímulo à mudança nos hábitos de consumo, dando força para a macrotendência pragmática.

Essa tendência, que engloba as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, entende o meio ambiente como recursos naturais em processo de esgotamento. Assim, ela não considera os seres humanos como parte do

ambiente e não leva em conta a distribuição desigual dos custos e dos benefícios da apropriação dos bens ambientais pelos processos de desenvolvimento. Suas principais características são:

[...] dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 31).

Esses autores salientam, ainda, como características complementares da perspectiva pragmática:

[...] primeiro, a ausência de reflexão que permita a compreensão contextual e articulada das causas e consequências dos problemas ambientais. Essa ausência de reflexão deriva da crença na neutralidade da ciência e resulta em uma percepção superficial e despolitizada das relações sociais e de suas interações com o ambiente. Segundo, a busca desenfreada por ações factíveis que tragam resultados orientados a um futuro sustentável, embora dentro de um limite que não ultrapasse as fronteiras do realismo político, do economicamente viável, da conservação do status quo, que na Educação Ambiental se enquadra na perspectiva da “atividade-fim”¹⁷. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 32).

As macrotendências conservacionista e pragmática se omitem perante os processos de desigualdade e injustiça social, portanto, podemos afirmar que a segunda perspectiva é, na verdade, uma evolução da primeira, adaptando-se ao contexto social e econômico do momento em que surgiu. Dessa maneira, dadas as suas linhas de leitura do ambiente e da sociedade, a perspectiva de gênero não tem lugar para compor a leitura e a produção da noção de ambiente nem da noção de educação ambiental.

O terceiro modelo político-pedagógico para a EA, segundo Layrargues e Lima (2014), é a macrotendência crítica, que engloba as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Diferentemente das anteriores, essa perspectiva defende que não é possível compreender os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais, uma vez que esses problemas têm origem justamente nas relações sociais, nos modelos atuais de desenvolvimento e de sociedade. Na EA crítica, ao

¹⁷Segundo Layrargues (1999), a resolução de problemas ambientais locais pode ser um tema-gerador ou a atividade-fim da Educação Ambiental. Na primeira situação há uma concepção pedagógica comprometida com a compreensão e transformação da realidade, já no segundo caso, o objetivo é apenas a resolução pontual do problema ambiental em questão. Porém, essa segunda perspectiva, por mais que permita o aprendizado da experiência prática, “[...] fomenta a percepção equivocada de que o problema ambiental não está inserido numa cadeia sistêmica de causa-efeito, e que sua solução se encontra na órbita da esfera técnica.” (LAYRARGUES, 1999, p. 7).

trabalhar de forma associada a interação de aspectos ambientais e sociais, as discussões e perspectivas se tornam mais abrangentes e complexas. Desse modo, suas bases permitem a apropriação do gênero como uma dimensão fundamental na realização das discussões e questões ambientais.

O plano teórico e epistemológico que sustenta a EA crítica situa-se no campo da Escola Crítica cuja tradição tem por base de referência os estudos e obras marxistas que levam em consideração o modelo hierárquico e desigual da formação das sociedades capitalistas. A partir deste campo foi possível pensar e debater os efeitos dos pensamentos e teorias políticas e econômicas que sustentaram o modelo capitalista nos modos de organização social, nos modos de produção e usos dos conhecimentos científicos, nos impactos e relações de exploração da força de trabalho e dos recursos da natureza. Na produção da leitura do ambiente e da Educação Ambiental situamos importantes pesquisadores/as e publicações, dentre os/as quais podemos citar Michèle Sato (2001), Michèle Sato e José Eduardo Santos (2003), Isabel Cristina de Moura Carvalho (2004), Mauro Guimarães (2007), Enrique Leff (2013) e Carlos Frederico Bernardo Loureiro (2009).

Em artigo que trata sobre as tendências teórico-políticas nas pesquisas em Educação Ambiental, Sato e Santos (2003) afirmam que, no cenário nacional, a EA passou de um *conservacionismo extremo* a uma compreensão mais ampla:

Embora a maioria ainda compreenda que “ambiente” seja sinônimo de “natureza”, esta visão tem sido modificada ao longo dos anos, dando lugar à uma percepção mais crítica, com elementos culturais e naturais, conferindo uma preocupação social adequada na dimensão ambiental. (SATO; SANTOS, 2003, p. 255).

Carvalho (2004), em referência à EA crítica, afirma que a relação indivíduo-sociedade é primordial, ou seja, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados um em relação ao outro. Nessa perspectiva, a prática educativa é a formação do ser humano enquanto ser individual e social, historicamente situado, sendo que:

As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na Educação Ambiental Crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana. (CARVALHO, 2004, p. 20).

Assim, a EA crítica pressupõe o compromisso social e político que se arrisca a problematizar, discutir e a alterar práticas e discursos, comportamentos e gestos nos processos

de interação entre homens e homens, entre homens e mulheres nos contextos em que estes e estas vivem – cidade, vila, campo, dentre outros espaços. O compromisso e a dimensão política é que favorecem a formação de sujeitos que se transformam; a formação de sujeitos que se forjam a partir de e em práticas de cidadania que vislumbram uma sociedade que se responsabilize pelo uso racional dos recursos ambientais.

Concordamos com Guimarães (2007) que, em uma reflexão sobre a questão ambiental, reconhece que a crise ambiental é decorrente de um processo histórico que colocou a sociedade humana e a natureza em lados opostos e que levou a uma extrema individualização dos seres humanos e a um sentimento de não-pertencimento à natureza que acabou consolidando relações de exploração e dominação. Dizemos, a partir da perspectiva de gênero e da interseccionalidade desta perspectiva com classe, raça/etnia, relações de exploração e dominação, portanto, relações assimétricas de poder do homem sobre a mulher; de alguns homens sobre outros; de algumas mulheres sobre outras.

Guimarães (2007) defende o desenvolvimento de uma EA crítica, que compreenda a sociedade de forma complexa, em que os indivíduos influenciam a sociedade e vice-versa, sendo necessário a ocorrência de mudanças individuais e coletivas a fim de que sejam solucionados os problemas ambientais provocados pela relação humano-natureza. Outro ponto defendido pelo autor é de que, nessa perspectiva, os problemas ambientais podem se tornar temas geradores que problematizam a realidade e permitem o desencadeamento de um processo de conscientização de sujeitos quanto a sua relação com o ambiente. Um exemplo dado pelo autor é sobre o problema de *jogar lixo no chão*, cuja solução seria a mudança de atitude de cada pessoa e do grupo, na perspectiva de uma EA crítica:

[...] seria oportuno também questionar o porquê essa sociedade produz tanto lixo e disso promover toda uma discussão do seu modo de produção e consumo, com as relações de poder que as permeiam e seus paradigmas, para daí saber como agir. (GUIMARÃES, 2007, p. 90).

O autor indica conceitos fundamentais no debate que a EA crítica propõe: consumo, relações de poder, modo de produção. São estes os conceitos que ele destaca para a discussão sobre a produção do lixo. E esta é tomada a partir do entrelaçamento dos aspectos biológicos, físicos, sociais, culturais e ambientais, além da interligação com as questões políticas e econômicas. Desse modo, a EA pautada nestas referências cria abertura para possibilidades de aprendizagem dentro e/ou fora da escola.

Na perspectiva crítica, as DCN-EA afirmam, em seu Artigo 5º, que a EA não é atividade neutra, visto que envolve valores, interesses e visões de mundo, devendo assumir, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica na prática educativa (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b).

Fonseca (2013), em sua tese de doutorado, assim apresenta a EA:

Aqui é importante resgatar o conceito de Educação Ambiental com o qual nos identificamos: uma educação crítica voltada para uma cidadania expandida capaz de formar um sujeito que identifique o ambiente como prática social de interação entre os modos de vida humanos e os elementos físico-naturais. Um sujeito que se posicione frente às dimensões conflituosas e contraditórias dessas relações socioambientais. (FONSECA, 2013, p. 117).

A autora aponta para conceitos também discutidos por autores/as antes referidos como cidadania, prática social, interação entre modos de vida humanos e não humanos, relações socioambientais, contradição.

A perspectiva da EA crítica defende que os problemas ambientais não são resolvidos com soluções reducionistas, sendo necessário contextualizar e politizar o debate ambiental, problematizando as contradições existentes nos modelos de desenvolvimento da sociedade capitalista. Sobre isso ressaltamos:

Por essa perspectiva complexa torna-se não só possível como necessária a incorporação das questões culturais, individuais e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada, expressas nos novos movimentos sociais e na gênese do próprio ambientalismo. As dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão, mas elas não existem separadas da existência dos indivíduos, de seus valores, crenças e subjetividades. (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 33).

No contexto do capitalismo, o desenvolvimento econômico se sustenta na exploração da natureza e da força de trabalho de alguns segmentos da sociedade, a parcela desfavorecida da população, ocasionando cada vez mais desigualdades socioambientais. Nesse sentido, entra em cena o Movimento por Justiça Ambiental, nascido nos Estados Unidos nos anos 1980, que evidenciou a ligação entre a degradação ambiental e a injustiça social (ACSELRAD, 2002), apontando o caráter socialmente desigual das condições de acesso à proteção ambiental, o que fez com que a desigualdade social fosse incluída na agenda do movimento ambientalista tradicional. De acordo com o referido autor (2002, p. 54), esse movimento procurou “[...]”

organizar as populações para exigir políticas públicas capazes de impedir que também no Meio Ambiente vigorem os determinantes da desigualdade social e racial.”

O conceito de justiça ambiental parte da ideia de que os direitos aos recursos naturais e a suscetibilidade aos impactos ambientais não são homogêneos para toda a população, apresentando-se, conforme Acselrad (2013), de maneira mais forte em grupos considerados mais vulneráveis, sujeitos a injustiças ambientais. Esses grupos mais vulneráveis podem estar relacionados às diferentes classes sociais, raças, etnias e ao gênero (BULLARD et al., 2005 apud VALLIN, 2016).

Na dimensão de gênero, as mulheres em geral, e as mulheres negras e indígenas, em particular, sempre estão em situação de maior vulnerabilidade socioambiental. Por vulnerabilidade socioambiental, tomamos a perspectiva de Ruy Cartier e colaboradores (2009) que a define como uma sobreposição espacial entre grupos populacionais pobres, discriminados e com alta privação (vulnerabilidade social), que vivem ou estão expostos aos riscos ou a degradação ambiental (vulnerabilidade ambiental).

Vallin (2016) afirma que alguns estudos de gênero e meio ambiente buscam entender a dimensão de gênero nas questões sobre o acesso e uso da água e da terra, conservação, agricultura, mudanças climáticas e catástrofes ambientais. Vallin, assentada no estudo de Sonia Dias, Marlise Matos e Ana Carolina Ogando (2013), assinala que a maioria desses estudos se concentra no meio rural, cabendo a realização de mais pesquisas que abordam gênero e ambiente no contexto urbano.

Ainda sobre a injustiça ambiental ligada a questão de gênero, Rosana de Carvalho Martinelli Freitas (2010) destaca:

As relações de gênero e os desastres socioambientais são socialmente construídos sob a influência de fatores econômicos, políticos, culturais, sociais e sob condições geográficas complexas que refletem condições singulares e particulares para as mulheres e para os homens, a depender das condições de classe, raça/etnia e gênero. (FREITAS, 2010, p. 891).

A autora relaciona as relações de gênero com a questão ambiental, apontando que ambas são socialmente construídas e influenciadas por diversos fatores e destaca que “[...] condições de classe, raça/etnia e gênero [...]” têm influência no quanto cada pessoa irá sofrer as consequências dos desastres socioambientais.

Com base em Tranter (2008), Freitas (2010) afirma que em desastres climáticos ambientais, como ciclones, tsunamis e ondas de calor, a morte de mulheres é superior à de homens. Da mesma forma que as populações mais pobres têm menos condições de se proteger

destes desastres, dentro destas populações, as mulheres ainda enfrentam as maiores desvantagens.

Assim, a justiça ambiental traz uma discussão importantíssima ao interligar a questão ambiental com a (in) justiça social no compromisso com a superação de desigualdades sociais em geral e com as desigualdades de gênero em particular. A necessidade de superação das injustiças sociais também foi abordada pelo Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), que se iniciou em 2003 e foi construído com contribuições de educadores/as ambientais, da sociedade organizada e de outros segmentos sociais que se dispuseram a refletir sobre o papel da EA. Assim, este programa é um dos marcos referenciais na implementação das políticas públicas de EA no Brasil, apresentando diretrizes, princípios, visão, missão, objetivos, público e linhas de ação e estratégias que orientam a EA no país (BRASIL, 2018b).

No que se refere aos padrões de produção e consumo presentes no capitalismo, o ProNEA afirma:

Os padrões dominantes de produção e consumo estão causando devastação ambiental, redução dos recursos e uma massiva extinção de espécies. Comunidades estão sendo arruinadas. Os benefícios do desenvolvimento não estão sendo divididos equitativamente e o fosso entre ricos e pobres está aumentando. A injustiça, a pobreza, a ignorância e os conflitos violentos têm aumentado e são causa de grande sofrimento. O crescimento sem precedentes da população humana tem sobrecarregado os sistemas ecológico e social. (BRASIL, 2018b).

Nesse sentido, o ProNEA salienta a necessidade de superar as injustiças e desigualdades sociais e de combater a apropriação da natureza e da humanidade pelo capital e os processos em que se privatizam lucros e socializam as mazelas decorrentes entre as parcelas desfavorecidas da população. Cabe a demarcação de que entre as mazelas, encontram-se o sexismo, a homofobia, o feminicídio e a transfobia. Com isso assumimos a defesa de que a ideia de superação de injustiças e desigualdades sociais passa pelo enfrentamento àquelas que dizem respeito às questões de gênero e orientação sexual.

Portanto, ao não aceitar soluções reducionistas e defender a importância e necessidade do enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental, a tendência crítica da Educação Ambiental pressupõe a superação do capitalismo enquanto modo de produção, não admitindo remendos. Assim, a EA, como política pública, tem capacidade de favorecer processos de mudanças no modo como as injustiças ambientais se constituem na sociedade atual.

No que se refere às práticas de EA, os setores da sociedade ligados à vertente crítica, apesar de considerarem importantes ações pontuais como plantio de árvores, reciclagem de lixo, redução do consumo, não desperdício de água, dentre outras, entendem que elas não resolvem os graves problemas ambientais. Dessa forma, faz-se necessário outras ações, que envolvam:

A ética das relações, a preocupação com as gerações futuras, o desenvolvimento de conhecimento, habilidades e atitudes que propiciem práticas sociais sustentáveis. Enfim, lutar pela melhoria da qualidade de vida interferindo nos aspectos econômicos, sociais e políticos que envolvem o sistema capitalista. (PELICIONI, 2004, p. 454).

Mendonça (2015) admite que ações pontuais podem não ser suficientes para promover, no indivíduo, a construção de valores sociais e a aquisição de atitudes necessárias para a mudança coletiva que se deseja na Educação Ambiental. Logo, ele defende a sensibilização ambiental contínua do indivíduo e do coletivo, além da definição de uma política ambiental institucional, de forma que as instituições se estruturam para tal ação. Tudo isso de forma planejada, monitorada, com avaliação constante e com engajamento do público-alvo.

Em relação ao conceito (meio) ambiente, o consideramos a partir daquilo que Marcos Reigota (2009) indica: de modo complexo, articulado nas dimensões ecológica, econômica, social, cultural e histórica. Neste entendimento, o ser humano faz parte da natureza, existindo uma interligação recíproca entre natureza e sociedade, os quais são independentes, mas não devem ser vistos de forma separada.

Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay (2005) afirmam que os processos naturais e sociais não devem ser tratados de forma isolada, sendo necessário compreender e relacionar processos naturais ligados à ação humana, como também processos culturais e sociais. Dessa forma, é possível pensarmos em maneiras alternativas de utilização dos recursos existentes para que os impactos negativos sejam evitados ou minimizados. Portanto, pode-se afirmar que o meio ambiente não deve ser abordado somente do ponto de vista biológico, ou seja, referindo-se apenas à degradação ambiental, mas sim considerando a relação que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza.

Portanto a concepção de meio ambiente ao ser concebida em sua complexidade nos permite pensar que as relações de gênero podem ser tomadas em sua elaboração. Loreley Garcia (2012, p. 60) ressalta que é primordial incluir a dimensão de gênero na análise das questões ambientais, uma vez que “[...] sem desestruturar a hierarquia de gênero não há como corrigir as graves distorções da nossa relação predatória com a natureza ou adequar nenhum tipo de manejo sustentável sem encararmos a natureza como uma parceira viva.”

Vale ressaltar que, em resposta aos desafios educacionais contemporâneos, as DCN-EA, em seu Artigo 14, Inciso I, propõem que a EA contemple uma:

Abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, **de gênero**, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012b, grifos nossos).

Nesse ponto, pode-se afirmar que as referidas diretrizes abordam a questão do entrelaçamento gênero e meio ambiente no espaço escolar, pois sugerem que a abordagem curricular deve possibilitar a correlação da dimensão ambiental com as questões de gênero e com a superação de todas as formas de discriminação, o que pode incluir a discriminação, desigualdades e injustiças praticadas sobre os gêneros não normativos.

Finalizamos destacando que os acordos multilaterais e mundiais, como referimos no início desta subseção, apontam para a dimensão de gênero na abordagem e enfrentamento da questão ambiental como uma necessidade, melhor dizendo, como uma exigência para a formulação de medidas de garantia da vida no Planeta Terra. Desse modo, nenhuma prática de EA ou de política ambiental e de sustentabilidade pode ser pensada no mundo contemporâneo e na sociedade brasileira, com os índices de feminicídio, homofobia e transfeminicídio que ela apresenta, sem a consideração da dimensão de gênero. Mas o que pesquisas apresentadas nos Grupos de Trabalho (GTs) 22 e 23 da ANPEd e nos Encontros Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) discutem? É com essa questão que produzimos a seção seguinte.

2.3 Trabalhos apresentados em Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GTs 22 e 23) e nos Encontros Pesquisa em Educação Ambiental

As discussões sobre EA se fortaleceram e passam a ser mais fortemente divulgadas e socializadas, no Brasil, a partir da realização do I Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) em 2001 e com a criação do Grupo de Estudos (GE), que mais tarde se tornará o Grupo de Trabalho (GT) 22, sobre Educação Ambiental na Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 2003.

Há, sem dúvida, inúmeros eventos importantes em EA no âmbito nacional, porém, no campo da pesquisa em educação, as reuniões da ANPEd e os encontros do EPEA encontram-se entre os de maior relevância e alcance nas primeiras décadas dos anos 2000. Com esta

consideração, nos dispusemos a buscar pelos trabalhos publicados nos anais destes eventos a fim de investigar as temáticas abordadas nas pesquisas sobre Educação Ambiental.

A ANPEd é a Associação Científica mais antiga e prestigiada em Educação no Brasil. Fundada em 1978, é uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, professores/as e estudantes vinculados/as a estes programas e à área. Como informado em seu site institucional (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019), a associação apresenta como princípios a participação democrática, a liberdade e a justiça social, e tem por finalidade o desenvolvimento da Ciência, da Educação e da Cultura.

Dentre os objetivos da associação, destacamos:

- I. promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação [...];
- II. promover o intercâmbio e a cooperação entre os programas, os (as) professores/professoras e os estudantes da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da área;
- III. fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional e facilitar sua difusão e intercâmbio;
- IV. estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação [...];
- V. incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados;
- VI. identificar temas prioritários de pesquisa em educação no país [...];
- VII. promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2012, p. 1).

Para socializar os estudos e pesquisas da área de Educação e afins, propiciando debates sobre suas temáticas de interesse, a ANPEd realiza reuniões¹⁸ científicas nacionais e regionais. Nesse movimento, a Associação se tornou uma referência na produção e divulgação do conhecimento em educação no Brasil, contribuindo de forma ímpar para a divulgação e socialização de pesquisas de professores/as, pesquisadores/as e estudantes da área e também para o fortalecimento dos programas de pós-graduação em Educação. Vale ressaltar que os conhecimentos produzidos pelos/as pesquisadores/as da Educação são aglutinados por áreas, formando Grupos de Trabalho (GTs) que, antes de serem constituídos como GT em Assembleia Geral, precisam funcionar durante dois anos no formato de Grupo de Estudo (GE).

Atualmente há 24 GTs, dentre eles o de Educação Ambiental (GT 22), que foi criado durante a 25ª Reunião Anual de 2002, inicialmente como GE 22, ficando nesta condição por dois anos e, em seguida, ser consolidado como GT na Assembleia da entidade na 27ª Reunião Anual, em 2004.

¹⁸Até o ano de 2013, essas reuniões eram anuais, depois passaram a ser de dois em dois anos.

Nesse sentido, acessamos as páginas eletrônicas de cada reunião realizada, a partir da 26ª Reunião da ANPED, ocorrida em 2003 até a 39ª Reunião que ocorreu em outubro de 2019, selecionamos o GE/GT 22 e efetuamos o levantamento dos trabalhos publicados nos anais eletrônicos (nas categorias definidas pela ANPED como *trabalhos completos* e *pôsteres*), resultando em 219 trabalhos. Organizamos estes trabalhos em um quadro – Apêndice C – e os agrupamos por temáticas a partir de seus títulos ou, nos casos em que havia dúvidas, de seus resumos¹⁹.

A organização dos trabalhos por temáticas foi realizada com base no trabalho de Junior Cesar Mota (2017) e na pesquisa das autoras Isabel Cristina de Moura Carvalho e Carmen Roselaine de Oliveira Farias (2011). O quadro 1 apresenta os 219 trabalhos do GT 22 da ANPED agrupados por temáticas criadas por nós.

Quadro 1 – Distribuição dos 219 trabalhos do GT 22 da ANPED por temática

Temática	Quantidade de trabalhos (%)
Fundamentos/Concepções/Percepções/Representações Sociais/Sentidos da EA	33,3%
Inserção da EA na educação/práticas docentes/currículo	22,8%
EA na formação de professores(as)/educadores(as)	11%
EA popular/comunitária/em outros espaços que não a escola	10%
EA no debate ambiental – conflitos, sustentabilidade, direito ambiental e desastres	8,2%
EA nas mídias, artes e expressões culturais	7,3%
Programas e Políticas Públicas em EA	3,2%
Pesquisas do tipo Estado da Arte	2,7%
Identities e narrativas	1,4%

Fonte: Elaborado pela autora, com base na classificação feita por Carvalho e Farias (2011) e Mota (2017).

Conforme disposto no Quadro 1, a temática que apareceu com mais frequência nos trabalhos do GT 22 de EA da ANPED, no período selecionado, alinham-se à temática *Fundamentos/Concepções/Percepções/Representações Sociais/Sentidos da EA* (33,3%). Nesta temática, incluem-se pesquisas que buscam aumentar a compreensão das bases epistemológicas e metodológicas da EA, além das que enfatizam os sentidos do ambiente ou da EA entre determinados grupos sociais, por meio de abordagens metodológicas diversas (representações sociais, culturais, percepções, concepções etc.).

Logo depois, com 22,8% do total, aparecem as pesquisas que abordam a *Inserção da EA na educação/práticas docentes/currículo*, categoria que compreende os trabalhos que tratam de atividades e/ou projetos de EA no ensino formal (nos diferentes níveis e modalidades) e estudos sobre currículo, materiais pedagógicos, práticas docentes e práticas escolares relacionadas à EA.

¹⁹Primeiramente analisou-se o título do trabalho e, em caso de dúvidas quanto à temática predominante, examinou-se o resumo ou, nos casos em que não havia resumo, o trabalho inteiro.

A relação com o ensino formal também foi vista nos trabalhos com a temática *EA na formação de professores(as)/educadores(as)* (11%), a qual engloba pesquisas que abordam programas, políticas e/ou atividades destinados à formação docente e trabalhos sobre formação em EA. Assim, somando essas duas temáticas, observamos que a relação com o ensino formal esteve presente em 33,8% dos trabalhos do GT 22 da ANPED.

Depois disso apareceram, com menor frequência, trabalhos relacionados às seguintes temáticas:

- a) *EA popular/comunitária/em outros espaços que não a escola*: Envolve pesquisas cuja ênfase está em atividades de EA propostas por ou voltadas para comunidades e grupos sociais específicos (mulheres, indígenas, quilombolas, extrativistas etc.), além de pesquisas que abordam questões ambientais e EA fora do espaço escolar, como por exemplo: na comunidade de forma geral, associações de bairros, Unidades de Conservação e entre catadores;
- b) *EA no debate ambiental – conflitos, sustentabilidade, direito ambiental e desastres*: Contém pesquisas que abordam problemáticas que fazem parte dos debates da área ambiental, como conflitos ambientais, direito ambiental, desenvolvimento sustentável, desastres e problemáticas ambientais;
- c) *EA nas mídias, artes e expressões culturais*: Envolve pesquisas que exploram aspectos da EA nas mídias, nas artes e em outras expressões culturais, além de pesquisas que relacionam EA com mídias, artes e/ou cultura;
- d) *Programas e Políticas Públicas em EA*: Contém pesquisas que abordam políticas públicas e programas nacionais sobre EA;
- e) *Pesquisas do tipo Estado da Arte*: Abarca estudos que investigam a produção acadêmica em EA, tais como: pesquisas do tipo Estado da Arte, as que fazem levantamento de pesquisas, balanço de produção científica e semelhantes;
- f) *Identities e narrativas*: Inclui pesquisas relacionadas a narrativas em EA e as que abordam a interface da EA com a psicologia social e estudos biográficos.

Após a organização dos trabalhos por temática, nos debruçamos sobre o título de cada um dos 219 trabalhos localizados no GT 22 – Educação Ambiental – da ANPED e verificamos se alguma destas palavras-chave: *ambiente, ambiental, meio ambiente, homem, homens, mulher, mulheres e gênero* o compunha. Fizemos essa verificação a fim de identificar se existia algum trabalho que explicitasse, neste primeiro elemento do texto, o entrelaçamento gênero e meio ambiente. Contudo, não localizamos nenhum título de trabalho que expressasse a questão ambiental ou meio ambiente ou ambiente em articulação/entrelaçamento com as questões de

gênero. De modo igual, procedemos com os títulos dos 243 trabalhos do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação – da ANPEd²⁰, e, três dentre eles, indicados no Quadro 2 a seguir, apresentam uma das palavras-chave e explicitam a articulação/entrelaçamento entre gênero e (meio) ambiente.

Quadro 2 – Trabalhos publicados no GT 23 da ANPEd com temática relacionada ao entrelaçamento de gênero e meio ambiente

EVENTO	GT	ANO	ASSUNTO	AUTOR
33ª ANPEd	23	2010	Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém	Sônia Maria da Silva Araújo
39ª ANPEd	23	2019	Mulheres rurais e as condições de lazer esportivo	Cauana Peyrot Conceição
39ª ANPEd	23	2019	Gênero, Quilombo, Raça e Geração: interfaces do cotidiano de mulheres quilombolas de Barrinha, Bom Jesus da Lapa, Bahia	Kleide Iraci Marques Silva

Fonte: Elaborado pela autora, com base em informações dos Anais Eletrônicos de cada edição da ANPEd.

No ano de 2010, na 33ª Reunião da ANPEd, em uma pesquisa que apresentou, de forma inter-relacionada, as temáticas história, cultura e mulher professora, Araújo (2010) aborda a história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém que se constituíram professoras. No trabalho, a autora (p. 9) afirma que “[...] a história das professoras ribeirinhas, que se autodenominam de mestiças, alia-se ao campo da história cultural, na qual a educação ocupa lugar de grande importância”, destacando que “[...] a educação e seus sujeitos, como a professora, são necessários para a compreensão da formação cultural das sociedades amazônicas, [...]”

Nos anais da 39ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2019, foram encontrados dois pôsteres relacionados ao entrelaçamento entre gênero e meio ambiente. Um deles, apresentado por Conceição (2019), abordou a experiência de lazer esportivo de mulheres rurais assentadas e o outro, apresentado por Silva (2019), abordou as relações de gênero no quilombo Barrinha, em Bom Jesus da Lapa-BA, com objetivo de compreender como as mulheres quilombolas produzem essas relações.

Como mencionado anteriormente, outro evento relevante para a área de Educação Ambiental no cenário nacional é o Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que teve origem a partir de reuniões realizadas, desde o ano de 2000, entre o Grupo de Pesquisa *A Temática Ambiental e o Processo Educativo* da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro (UNESP/Rio Claro), o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental

²⁰Foram considerados os trabalhos do GT 23 desde a Reunião Nacional ocorrida em 2004, quando ainda era um Grupo de Estudo, até a última Reunião ocorrida no período do nosso doutoramento, ocorrida em 2019. Cabe dizer que o GT 23 foi criado formalmente na Reunião Nacional da ANPEd em 2006.

– GEPEA, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e o Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e de Educação Ambiental da Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto (USP/Ribeirão Preto). Juntos, eles assumiram o compromisso de organizar, em 2001, o I EPEA (EPEA – ENCONTRO..., 2020).

Este evento teve sua primeira edição no ano de 2001, com periodicidade bienal e, desde então, vem oferecendo à comunidade acadêmica e científica um espaço para o debate sobre a EA e para a socialização das pesquisas da área. Nesse sentido, seus objetivos são:

- Discutir, analisar e divulgar trabalhos de pesquisa em EA;
- Aprofundar as discussões sobre as abordagens epistemológicas e metodológicas das pesquisas em EA;
- Identificar práticas de pesquisa em EA que vêm sendo desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação e em outros espaços institucionais e não-institucionais. (EPEA – ENCONTRO..., 2020).

Desde sua criação, em 2001, até o momento²¹ da análise realizada nesta tese já foram realizados dez EPEAs, cada um com uma temática diferente, conforme disposto no Quadro 3. O levantamento dos trabalhos publicados nos anais eletrônicos foi realizado através do acesso à página eletrônica de cada edição do evento, resultando em 898 trabalhos.

Quadro 3 – Ano, tema e número de trabalhos publicados nos anais das diferentes edições do EPEA

EVENTO	ANO	TEMA	Nº trabalhos nos anais ¹
I EPEA	2001	Tendências e perspectivas	79
II EPEA	2003	Abordagens Epistemológicas e Metodológicas	72
III EPEA	2005	Práticas de Pesquisa em Educação Ambiental	73
IV EPEA	2007	O debate Modernidade e Pós-modernidade	87
V EPEA	2009	O campo da Pesquisa em Educação Ambiental	90
VI EPEA	2011	Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil	88
VII EPEA	2013	Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea	90
VIII EPEA	2015	A avaliação da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e perspectivas futuras	108
IX EPEA	2017	Democracia, políticas públicas e práticas educativas	117
X EPEA	2019	Não foi divulgado um tema específico ²	94
TOTAL			898

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações da página eletrônica do EPEA.

¹ A quantidade de trabalhos nos anais eletrônicos, disponível na página eletrônica de cada edição do evento, difere da quantidade de trabalhos aceitos (que consta em tabela no site do EPEA). Para este levantamento consideramos os trabalhos que realmente constavam nos anais eletrônicos.

² O X EPEA teve como foco a relação do atual cenário político, social e cultural brasileiro, considerando as questões contemporâneas que atravessam tais relações e discutindo sobre o papel do EPEA nos avanços das pesquisas em EA nos últimos 20 anos (ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2019).

²¹Março de 2020.

Em virtude da alta quantidade de trabalhos publicados nos anais do EPEA até o ano de 2019, não foi realizada a divisão dos trabalhos por temática, mas apenas a indicação daqueles que abordavam o entrelaçamento de gênero e meio ambiente. Para isso, acessamos os anais de cada edição do EPEA, observamos o título dos 898 trabalhos e procuramos por algumas palavras-chave: *ambiente, ambiental, meio ambiente, homem, homens, mulher, mulheres e gênero*. Quando era identificado título de trabalho com alguma dessas palavras-chave, analisávamos o resumo do mesmo para identificar se abordavam o entrelaçamento de gênero e meio ambiente. Isso resultou em 11 estudos, conforme Quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Trabalhos publicados nos anais do EPEA com temática relacionada ao entrelaçamento de gênero e meio ambiente

EVENTO	ANO	ASSUNTO	AUTOR
IV EPEA	2007	Histórias que os pescadores não contaram: as narrativas dos sonhos de mulheres da comunidade pesqueira da 4ª seção da Barra do Rio Grande, na construção de uma Educação Ambiental no horizonte do impossível	Alice Fogaça Monteiro e Victor Hugo Guimarães Rodrigues
IV EPEA	2007	Por uma cartografia do “lixo seco”: catadoras, saúde Educação Ambiental	Rosa Maris Rosado
VI EPEA	2011	A pesquisa em Educação Ambiental e a utilização da história oral: a narrativa das mulheres do quilombo de Mata Cavalo	Rosana Manfrinate e Michèle Sato
VII EPEA	2013	Encontro das águas da Ecologia humana e do feminino profundo	Neusa Helena Rocha Barbosa e Vera Margarida Lessa Catalão
VII EPEA	2013	Mulheres e sustentabilidade: uma aproximação entre movimento feminista e a Educação Ambiental	Valdir Lamim-Guedes e Adalberto Fernando Inocêncio
VII EPEA	2013	O preconceito e a desinformação como obstáculos à transformação social: a Educação Ambiental política como ferramenta de resgate da cidadania das mulheres na atividade pesqueira	Janaina Agostini Braidó e Vanessa Hernandez Caporlingua
VII EPEA	2013	O trabalho enquanto mediação necessária aos processos da organização política de mulheres pescadoras em programas de Educação Ambiental	Amanda Gabriella da Silva e colaboradores
IX EPEA	2017	Educação Ambiental, justiça ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ	Carolina Alves Gomes de Oliveira e Celso Sánchez
IX EPEA	2017	Aspectos da saúde laboral das marisqueiras do Estado de Sergipe: desafios e possibilidades	Cátia dos Santos Fontes e colaboradores
X EPEA	2019	Por uma Educação Ambiental feminista e decolonial: o que pensam as trabalhadoras rurais do sul do Brasil?	Ana Flávia Marques e colaboradoras
X EPEA	2019	Movimentos ecologistas de mulheres e ecofeminismos: alternativas e apontamentos para Educação Ambiental de base comunitária.	Carolina Alves Gomes de Oliveira, Bárbara Pelacani e Celso Pereira Sánchez

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações dos Anais Eletrônicos de cada edição do EPEA.

No IV EPEA, Monteiro e Rodrigues (2007) apresentaram reflexões teóricas e metodológicas referentes a uma pesquisa de mestrado de Alice Fogaça Monteiro que estava em andamento, cujo objetivo era compreender a importância dos sonhos despertados e constituídos

através da Educação Ambiental nas transformações ocorridas na pesquisadora e nas mulheres do Grupo de Artesãs da Barra do Rio Grande (GAB). Nessa pesquisa, a autora pretendeu, através de pesquisa narrativa, contar histórias de mulheres que “[...] acreditaram em seus sonhos e passaram a vivenciar um outro mundo.” (MONTEIRO; RODRIGUES, 2007, p. 5).

Ainda no IV EPEA, Rosado (2007) apresenta resultados de pesquisa que apresenta a complexidade ambiental existente no cotidiano de trabalho das catadoras que atuam nas Unidades de Triagem de Resíduos Sólidos Recicláveis de Porto Alegre/RS (constituída na sua maioria por mulheres). Assim, a autora aponta para o cotidiano de trabalho na catação de lixo enquanto geração de renda de subsistência econômica das catadoras e de suas famílias, além do papel que elas possuem como agentes socioambientais.

Em pesquisa que se utilizou da história oral como metodologia para construir narrativas das mulheres do quilombo de Mata Cavalo (Mato Grosso), o trabalho de Manfrinate e Sato (2011) revelou a cultura, a história e a resistência como forma de construção de saberes ligados à natureza e ao território que ocupam as narradoras.

No VII EPEA, realizado em 2013, localizamos quatro trabalhos referentes a gênero e meio ambiente. Em um que se referia a resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, Barbosa e Catalão (2013) trataram da singular relação entre a ecologia humana, o feminino profundo e a água, buscando esclarecer como a subjugação do feminino profundo se reflete na crise ambiental e também na exploração predatória da água. Como conclusões preliminares desse estudo, as autoras apontaram que o resgate do feminino profundo em homens e mulheres é necessário para a conquista da sustentabilidade.

Fazendo uma aproximação entre o movimento feminista e a Educação Ambiental, os autores Lamim-Guedes e Inocência (2013, p. 11) afirmam que é necessário reconhecer a importância das mulheres para a busca da sustentabilidade e destacam que para uma abordagem crítica de EA é preciso considerar, dentre outras questões, “[...] a inserção do gênero feminino no processo de tomada de decisões.”

Em pesquisa que teve como cenário as comunidades pesqueiras do Rio Grande/RS e de São José do Norte/RS, Braidó e Caporlingua (2013) mostraram que a inserção das mulheres nas esferas de poder era inexpressiva e destacaram o importante papel da Educação Ambiental, aqui entendida como Educação Política, para o resgate da cidadania das mulheres na pesca e no enfrentamento de todas as formas de discriminação.

No VII EPEA houve outro trabalho relacionado a mulheres pescadoras, porém este destacava o trabalho, a Educação Ambiental e a questão de gênero como categorias necessárias à reflexão dos processos de EA para as mulheres trabalhadoras da pesca (SILVA et al., 2013).

Já no IX EPEA, em 2017, foram encontrados dois trabalhos referentes ao entrelaçamento de gênero e meio ambiente. Um deles foi um estudo de caso que teve como foco um grupo de educadoras ambientais comunitárias que atuavam em comunidades que enfrentavam condições de vulnerabilidade socioambiental em Magé, RJ e objetivou o levantamento de temas trazidos pelas educadoras que dialogassem com as discussões de gênero e Justiça Ambiental (OLIVEIRA; SÁNCHEZ, 2017).

O outro estudo, encontrado no IX EPEA, objetivou analisar o perfil laboral das marisqueiras de 14 comunidades do litoral do estado de Sergipe e possibilitou entender o quanto a atividade dessas trabalhadoras é complexa, com uma rotina de trabalho que pode alcançar 90 a 100 horas semanais, que muitas vezes as expõem a acidentes e doenças inerentes à pesca artesanal. Outra constatação desse estudo foi em relação às dificuldades de acesso aos direitos profissionais previdenciários em virtude de não terem acesso à informação, motivo pelo qual não associam os problemas de saúde à profissão (FONTES et al., 2017).

No X EPEA, realizado em 2019, também foram encontrados dois estudos referentes a gênero e meio ambiente. Um deles teve como objetivo conhecer as percepções sobre natureza e relações de gênero de mulheres trabalhadoras rurais de três municípios do estado do Rio Grande do Sul. A análise preliminar dos dados deste estudo possibilitou uma aproximação com relação ao modo de vida e ao pensar dessas mulheres; seu universo de atuação, suas percepções sobre a condição da mulher no meio rural, sua relação com o ambiente e com as injustiças socioambientais as quais se percebem submetidas (MARQUES et al., 2019).

E o segundo estudo, de Oliveira, Pelacani e Sánchez (2019), estabelece o diálogo entre a Educação Ambiental de Base Comunitária (EABC) e os movimentos Ecologistas de Mulheres e Ecofeminismos. No trabalho, os autores buscaram pelas experiências de resistências e de práticas ambientais comunitárias, onde mulheres tinham presença preponderante, “[...] as bases para se pensar processos pedagógicos alternativos que caminhem no sentido da emancipação comunitária e superação das desigualdades sociais, ambientais, raciais e de gênero.” (p. 1).

Analisando os trabalhos publicados nos anais da ANPED (GT 22 e 23) e do EPEA, constatamos uma imensa diversidade de temas no que se refere a meio ambiente/EA. Porém, encontramos poucos trabalhos referentes ao entrelaçamento entre gênero e meio ambiente. Em relação a esse entrelaçamento na Educação Escolar, foco específico desta pesquisa de doutorado, houve apenas um trabalho que se aproximou do nosso tema, que foi o trabalho de Araújo (2010), publicado na 33ª Reunião da ANPED, que abordou o constituir-se professora das mulheres ribeirinhas das ilhas de Belém.

Essa pluralidade temática e teórica também foi confirmada pelas autoras Claudia Pato, Lais Mourão Sá e Vera Lessa Catalão (2009), em uma pesquisa de mapeamento das tendências na produção acadêmica sobre Educação Ambiental, apresentadas nas reuniões da ANPEd no período de 2003 a 2007. Segundo elas, a temática predominante nos anos pesquisados foi a Educação Ambiental nas instituições de educação formal e a formação de professores/as no sentido estrito, sendo possível identificar, integradas à essa pluralidade temática, linhas teóricas transversais como “[...] representações sociais, subjetividade, sustentabilidade, fenomenologia e hermenêutica.” (PATO; SÁ; CATALÃO, 2009, p. 231).

Em artigo que analisou as características e tendências dos artigos apresentados nos quatro primeiros Encontros Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) realizados nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007, Juliana Rink e Jorge Megid Neto (2009) apontaram três focos temáticos predominantes nas investigações: 1) Características e Concepções de Indivíduos, que englobam trabalhos que realizam um perfil sociográfico do indivíduo, de suas concepções, sentidos e representações sobre ambiente, educação, EA, entre outros; 2) Fundamentos Teóricos e Curriculares, que incluem estudos sobre princípios, parâmetros, diretrizes e fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de EA, além de trabalhos que discutem o papel da escola, das relações entre EA e sociedade, dentre outros; 3) Conteúdos e Métodos, que abarcam artigos que analisam a relação conteúdo-método no ensino e aprendizagem de EA e também as pesquisas sobre aplicação ou avaliação de métodos e técnicas no ensino e aprendizagem de EA.

Ao realizarem um levantamento sobre o que tem sido produzido em EA nos trabalhos apresentados nos encontros da ANPEd, da ANPPAS e do EPEA, entre 2001 e 2009, Carvalho e Farias (2011) evidenciaram que os temas mais abordados, em cada evento, foram respectivamente: a discussão teórico-metodológica sobre os Fundamentos da EA, a EA popular e comunitária e a EA no ensino formal.

Esse estudo de Carvalho e Farias (2011), quando se analisa apenas os eventos da ANPEd e EPEA, mostra que as principais temáticas utilizadas pelos pesquisadores foram a EA no ensino formal (108 trabalhos), Fundamentos da EA (86), Sentidos da EA – concepções e representações dos sujeitos (67), EA na gestão ambiental (55) e EA na formação de professores(as)/educadores(as) (53).

Finalizamos ressaltando que, apesar dos acordos multilaterais e mundiais citados anteriormente apontarem para a necessidade e importância da abordagem de gênero na questão ambiental, os eventos analisados (ANPEd e EPEA) – que são de muita relevância e alcance no campo da pesquisa em educação no Brasil – não apresentaram, até o ano de 2019, muitos estudos sobre o entrelaçamento gênero e meio ambiente, visto que dos 462 trabalhos dos GT

22 e 23 publicados nos anais eletrônicos da ANPED, apenas três eram relacionados a esse entrelaçamento e dos 898 trabalhos publicados nos anais eletrônicos do EPEA, apenas 11 apontavam para essa articulação.

3 GÊNERO, MEIO AMBIENTE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 O conceito gênero

De acordo com Heleieth Iara Bongiovani Saffioti (1999, p. 157), o conceito de gênero surgiu em 1968, a partir da publicação do livro *Sex and Gender: on the development of masculinity and femininity*, de Robert Jesse Stoller. Porém, a autora defende que, em 1949, mesmo sem utilizar a palavra *gênero*, a filósofa francesa Simone de Beauvoir aponta, na primeira edição de seu livro *O Segundo Sexo*, ideias referentes a esse conceito; ou, ainda, os pressupostos fundamentais para a elaboração do conceito. Em sua obra, Beauvoir versa sobre a desigualdade e subordinação das mulheres como questão política, fora de uma determinação biológica. A filósofa, assim, defenderá que a vida das mulheres, os modos de determinação sobre seus corpos, seus comportamentos, seus gestos são da ordem da política, pois, para ela, “o pessoal é político”.

A respeito da leitura de Beauvoir, Marlise Míriam de Matos Almeida (1999, p. 151) afirma que a posição defendida pela pensadora “[...] antecipa o percurso que boa parte do feminismo e dos estudos de gênero, em momentos posteriores, saberá bastante bem explorar.”

Simone de Beauvoir, sem dúvida alguma, inaugura novos modos de pensar a existência para além dos valores e convicções impostos, em sua época, às mulheres. Com a célebre frase “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, destaca que desde o nascimento a sociedade nos impõe padrões e nos transforma em homens e/ou em mulheres. Assim, “[...] nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino.” (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Outra feminista e teórica importante norte-americana é a antropóloga Gayle Rubin. Com grande participação na política gay e lésbica desde a década de 1960, ela escreve um texto – *The traffic in Woman: notes on the ‘political economy’ of sex* (1975), em meio a denominada Segunda Onda do movimento feminista, que é considerado fundante para o campo dos estudos de gênero. Acerca do trabalho de Gayle Rubin, a antropóloga brasileira, Adriana Piscitelli (2003, p. 211) defende que *Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sexuality* (1984) é outro texto da autora que “[...] pensa as relações entre sexualidade e gênero”.

Em entrevista publicada nos Cadernos Pagu, em 2003, Judith Butler entrevista Rubin sobre os dois textos citados no parágrafo anterior. Na entrevista, Butler destaca, na primeira pergunta, que Rubin desenvolveu a metodologia para a teoria feminista e a teoria para os

estudos sobre lesbianismo e sobre os gays e questiona a autora sobre como ela passou de uma posição de um texto (*Traffic in Women*) para outra posição no texto publicado em 1984 (*Thinking Sex*) (RUBIN; BUTLER, 2003).

No Brasil, um dos trabalhos expoentes na apresentação do conceito gênero é o texto de Joan Wallach Scott (1995) *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. O artigo foi publicado originalmente em 1986 e, em seguida, integrou o livro *Gender and the politics of History*, de autoria da historiadora, publicado em 1988 pela Columbia University Press. Este artigo/capítulo de livro, publicado na Revista *The American Historical Review*, foi traduzido para a Língua Portuguesa (Brasil) pela também historiadora, Profa. Dra. Guacira Lopes Louro, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, importante pesquisadora feminista na área da educação, e publicado em 1990 na Revista *Educação & Realidade*. Em 1995, a primeira versão, traduzida do francês, foi revisada por Thomaz Tadeu da Silva, com consulta ao original em inglês, e republicada na mesma revista.

No artigo revisado, Joan Scott (1995) apresenta o conceito gênero como uma categoria útil para a análise histórica, “[...] elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” (p. 86) que abarca quatro elementos articulados entre si: o simbólico, o normativo, o político e o subjetivo. Scott já nas primeiras linhas do seu artigo aponta para o papel da linguagem na demarcação dos usos que se fazem do conceito gênero. Ela assinala que “[...] as feministas começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de referir à organização social da relação entre os sexos.” (p.72).

A referência à gramática é ao mesmo tempo explícita e plena de possibilidades não-examinadas. Explícita, porque o uso gramatical envolve regras formais que resultam da atribuição do masculino ou do feminino; plena de possibilidades não-examinadas, porque em muitas línguas indo-europeias há uma terceira categoria – o sem sexo ou o neutro. Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que torna possíveis distinções ou agrupamentos separados. (SCOTT, 1995, p. 2).

No artigo citado, defendeu que o gênero diz respeito aos modos pelos quais as diferenças sexuais são apropriadas para produção de uma hierarquização dos corpos a partir do sexo biológico. Essa hierarquização, para a autora, é disseminada por meio de processos de construção de significados culturais e contribui para posicionar os corpos sexuados nas relações sociais. Nesse sentido, Scott (1995) aponta que são construídos símbolos, signos e significados na regulação e conformação das relações sociais, das relações entre homens e mulheres na

sociedade. Tais símbolos, signos e significados alicerçam e colocam em funcionamento modos particulares de pensar e viver as diferenças sexuais; de viver e significar os modos estabelecidos para ser homem e para ser mulher. A autora é assumidamente do campo pós-estruturalista, com grande influência do filósofo francês Michel Foucault (GROSSI, HEILBORN, RIAL, 1998).

Joan Scott, portanto, apresenta gênero como uma categoria histórica que possibilita a busca pelos sentidos e significados construídos culturalmente e socialmente para o que foi convencionalmente denominado homem e mulher nas sociedades ocidentais e torna possível assim distinguir gênero do sexo biológico, sem, contudo, abandonar o binarismo de gênero.

Em relação às variadas abordagens utilizadas na análise de gênero por historiadores/as feministas, Scott (1995) destaca três: a primeira tenta explicar as origens do patriarcado, sob a ótica feminista; a segunda está relacionada às posições marxistas e a terceira se inspira no pós-estruturalismo francês e nas teorias anglo-americanas de relação do objeto para tentar explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero.

A primeira postura teórica aborda a subordinação das mulheres aos homens. Segundo Scott (1995), as teóricas do patriarcado encontraram a explicação dessa subordinação na “necessidade” masculina de dominar as mulheres, seja pelo desejo de controlar a reprodução da espécie, apropriando-se do trabalho reprodutivo das mulheres, ou objetificando-as sexualmente. Porém, a autora critica o fato desta abordagem considerar a desigualdade de gênero como fixa, ou seja, não associada com outras desigualdades. Assim, essa corrente não é suficiente para analisar a problemática de gênero.

A corrente teórica das feministas marxistas considera a historicidade do sujeito e relaciona a configuração do gênero aos modos de produção do capitalismo. Assim, esta perspectiva discute gênero considerando a interação entre patriarcado e capitalismo, e defende que famílias, lares e sexualidades são modos cambiantes de produção. Além disso, a perspectiva marxista ressalta que as relações de gênero estão presentes nos sistemas econômicos, porém, como afirma a economicista Heidi Hartmann (1976 apud SCOTT, 1995), a causalidade econômica é mais valorizada do que os aspectos sociais e sexuais, fazendo com que o patriarcado se desenvolva e mude em função das relações de produção. Dessa forma, os principais debates entre as feministas marxistas²² conforme Scott (1995) giravam em torno de problemas como:

²²Segundo Scott (1995), as discussões sobre o feminismo marxista incluem: Zillah Eisenstein; A. Kuhn; Rosalind Coward; Hilda Scott; Jane Humphries; Jane Humphries; dentre outros.

A rejeição do essencialismo daquelas/es que defendem que ‘as exigências da reprodução biológica’ determinam a divisão sexual do trabalho sob o capitalismo; a futilidade de se inserir ‘modos de reprodução’ nas discussões sobre os modos de produção (a reprodução permanece uma categoria de oposição e não tem um status equivalente ao do modo de produção); o reconhecimento de que os sistemas econômicos não determinam de maneira direta as relações de gênero e que, de fato, a subordinação das mulheres é anterior ao capitalismo e continua sob o socialismo; a busca, apesar de tudo, de uma explicação materialista que exclua as diferenças físicas naturais. (SCOTT, 1995, p. 78).

Por fim, a terceira perspectiva teórica feminista apontada por Scott (1995) se sustenta tanto na vertente do pós-estruturalismo francês quanto nas teorias anglo-americanas de relação do objeto, as quais se preocupam com os processos pelos quais a identidade do sujeito é criada e centram-se “[...] nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero.” (SCOTT, 1995, p. 80). Segundo a autora, os/as teóricos/as anglo-americanos/as destacam a influência das experiências concretas, principalmente as do círculo doméstico, ou seja, a criança vê, ouve e se relaciona com aqueles que se ocupam e cuidam dela. Já os/as teóricos/as pós-estruturalistas ressaltam o papel central da linguagem na interpretação e na representação do gênero, defendendo que este se constitui por sistemas de significação que envolvem não somente palavras, mas todo um sistema simbólico referente ao gênero.

Em relação a essa terceira postura teórica de análise de gênero, Scott (1995, p. 83) se incomoda com o fato dela se fixar exclusivamente em questões referentes ao sujeito individual e também pela tendência a reduzir a dimensão central do gênero ao “[...] antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres.” Assim, a autora critica o fato dessa terceira perspectiva considerar a configuração do sujeito a partir do binômio masculino/feminino, reforçando esse caráter binário e desconsiderando o contexto histórico de formação do gênero.

Em suas abordagens, Scott (1995, p. 86) afirma que a definição de gênero possui duas proposições integralmente conectadas: a primeira afirma que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos [...]” e a segunda afirma que “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.”

Em sua definição, Scott (1995) ressalta o aspecto relacional do conceito, no qual gênero refere-se à organização social das relações entre os sexos. Dessa forma, os papéis masculino e feminino não existem em separado, mas se constroem um em relação ao outro:

O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens. (SCOTT, 1995, p. 75).

Com base no exposto, pode-se entender o gênero, a partir de Scott (1995), como uma experiência constitutiva dos sujeitos, tendo em vista que ele considera a construção social que uma cultura estabelece para as relações entre o masculino e o feminino. Trata-se, portanto, da maneira como se entende as masculinidades e as feminilidades em uma sociedade, envolvendo diversos fatores, tais como: comportamento, valores, atitudes, identidades, vestimentas, lugares, entre outros.

A historiadora, em 2010, no artigo intitulado *Gênero: ainda uma categoria útil de análise?*²³ coloca sob suspeição o que ela propôs no artigo publicado em 1986, como também o fazem outras feministas (Donna Haraway e Judith Butler) após a publicação do artigo na década de 1980 e 1990 nos Estados Unidos, Europa e Brasil. No artigo de 2010 a autora assim afirma:

Meu argumento foi o de que o termo não podia ser controlado pela linguística; gênero foi proficuamente apropriado por feministas para falar sobre os modos pelos quais as diferenças de sexo anatômico têm significado diferentes coisas em diferentes épocas. Usávamos muito o termo construção cultural naquela época, para dizermos que foram atribuídos significados, não inerentes aos corpos, e que havia uma história e política de atribuições destes significados. A ideia de construção cultural apoiou-se no argumento de que as noções de sexo e gênero podem ser cuidadosamente distinguidas, aquele que se refere a biologia, o outro à cultura. Algumas críticas (Judith Butler, Donna Haraway) apontaram que a distinção era falsa, uma vez que se o gênero pudesse ser culturalmente construído, então tal fato também poderia ocorrer com os significados biológicos do sexo. Na verdade, foi o gênero que atribuiu à biologia um significado supostamente inerente. (SCOTT, 2010, p. 7).

E ainda argumenta (SCOTT, 2010, p. 7): “Mas mesmo sem os escritos de teóricas (ou talvez, em parte por causa deles), a linha entre gênero e sexo passou a ser borrada no uso popular.” A autora retoma a edição de 1992, do *American Heritage Dictionary of the English Language*, e apresenta a ampliação do termo gênero pela obra. A citação direta que Scott apresenta do dicionário indica que, tradicionalmente, gênero se referia primariamente a uma categoria gramatical referente ao *masculino, feminino e neutro* e que em anos recentes (década de 1990) o termo passa a ser utilizado como uma categoria baseada nas diferenças do sexo. Na citação referida também é mencionada a prática de muitos antropólogos para os quais o sexo é

²³ Tradução livre da autora, inclusive nas citações diretas relacionadas a este artigo.

uma categoria biológica e o uso do termo gênero se refere a uma categoria social ou cultural. Portanto, para esses antropólogos a sociedade atribui papéis aos gêneros e não aos sexos. O verbete do dicionário apropriado pela historiadora indica uma utilidade da distinção sexo/gênero, mas aponta que nem sempre ela é observada e que, assim, há uma variação muito considerável no uso dos termos sexo e gênero.

A partir da citação, a autora recupera a Conferência de Beijing, China, ocorrida em 1995 e assinala para a postura assumida por delegações de grupos de direito à vida acerca do que consideravam “[...] implicações subversivas do ‘gênero’.” (SCOTT, 2010, p. 8). A autora nos aponta para o enfrentamento. Os grupos argumentavam que a moralidade, a família, o casamento heterossexual e o binarismo de gênero assentado na ideia da diferença sexual estavam sob o ataque de feministas de gênero. Continua Scott (2010), apontando como o debate foi intenso dentro da ONU e o quanto a Comissão sobre o Status da Mulher trabalhou para alcançar um acordo sobre o “[...] significado comum de ‘gênero’ [...]” (p. 8) na Conferência de Beijing, o que resultou na produção de um apêndice ao Programa de Ação da Conferência.

O debate na Conferência não apontou com nitidez a compreensão do termo gênero, tendo aprovado apenas que este “[...] era de uso comum e geralmente aceito.” (SCOTT, 2010, p. 8). Mesmo assim, a historiadora informa a manifestação de representações de países que se pronunciaram afirmando que o uso do termo seria realizado no referente a homens e mulheres, atrelado ao alinhamento sexo-gênero, portanto à ideia de natureza. Scott (2010) exemplifica tal posição com as representações da Guatemala, Paraguai, Peru e Vaticano. Este último defendeu que o gênero “[...] é fundamentado na identidade sexual biológica, masculina ou feminina [...]” (p. 9). Assim, a Santa Sé excluiu interpretações que apontavam para a multiplicidade da vivência das experiências sexuais e de gênero e reiterou o binarismo de gênero, o alinhamento sexo-gênero, a heterossexualidade e a reprodução como única e válida experiência de vivência do sexo. A autora afirma que o Papa se manifestou a favor da diversidade de funções desde que elas determinassem a expressão válida para o que é ser homem e o que é ser mulher e afirma: “a mensagem implícita era que a homossexualidade não era apenas intolerável porque antinatural, mas representava uma corrupção da ordem natural das coisas em que se pensava que a ordem social se baseava.” (SCOTT, 2010, p. 9).

A autora admite que nas décadas de 1970-1980 as teóricas feministas realizaram um importante trabalho teórico na construção do conceito, especialmente porque elas permitiram repensar aquilo que era e tem sido determinantes “[...] nas relações entre os sexos [...]”.

“Gênero” abriu um conjunto de questões analíticas sobre como e em que condições diferentes papéis e funções foram definidas para cada sexo; como os próprios significados das categorias “Homem” e “mulher” variam de acordo com a época, contexto e lugar; como normas regulatórias de conduta sexual foram criadas e aplicadas; como questões de poder e o jogo de direitos marcaram as definições de masculinidade e feminilidade; como as estruturas simbólicas afetaram as vidas e práticas das pessoas comuns; como as identidades sexuais foram forjadas dentro e contra as prescrições sociais. (SCOTT, 2010, p. 9).

Na citação apresentada a autora explicita as questões sobre as quais se debruçou e sobre como o conceito gênero foi um caminho por meio do qual ela investigou as formas estabelecidas socialmente para a diferença sexual e o pensou para além da dimensão do patriarcado, como fizeram as feministas marxistas. O objetivo indicado no artigo de 2010 foi o de interrogar e historicizar o gênero e as formas como os relacionamentos entre homens e mulheres foram concebidas, considerando que nem homens nem mulheres são iguais em todas as instâncias; ou seja, há diferentes e distintas mulheres, há diferentes e distintos homens, como também diferentes e distintas formas de relacionamento entre elas e eles. Scott (2010) afirma que a abordagem de gênero só se mantém útil se ela for para “[...] pensar criticamente sobre como os significados dos corpos sexuais são produzidos [...]” e sobre “[...] como esses significados são implantados e alterados [...]”. Ela defende ainda que o foco deve estar na diferença em si e não nos papéis sociais atribuídos a homens ou a mulheres e que o livro que ela escreve, no qual integra o capítulo relativo ao artigo traduzido e publicado no Brasil em 1995 – Gênero: uma categoria útil de análise histórica, apresenta, como o livro de Denise Ridley – *‘Am I that Name?’: Feminism and the Category of ‘Women’ in History* (1988), a preocupação com o feminismo e a história.

Scott (2010, p. 12) aponta que as perguntas que resultaram em seu trabalho histórico foram: como, quando e em que condições as mulheres se organizaram como mulheres? Nesse sentido, a autora afirma que “[...] para entender o feminismo (em suas manifestações atuais e históricas), era preciso pensar nisso como uma estratégia de intervenção em um conjunto de discursos que não se restringiam às ‘mulheres’.” As respostas produzidas pela autora às suas questões assinalam que houve feministas que se preocuparam com o fato de que o gênero pudesse substituir o termo mulheres ou que o gênero enfraqueceria as reivindicações feministas – o gênero apontou para o compromisso com a história das mulheres e para a abordagem *das mulheres* e não *da mulher*. Dessa forma ela assinala para a ruptura com a ideia universal da mulher.

Nem são as categorias normativas simplesmente afirmações racionais de identificação desejável. [...] Gênero é, Eu argumentaria, o estudo de uma tensa relação (em torno da sexualidade) entre o normativo e psíquico, a tentativa de coletivizar a fantasia e usá-la para algum fim político ou social, seja esse fim a construção da nação ou a estrutura familiar. Neste processo, é o gênero que produz significados para o sexo e a diferença sexual, não o sexo que determina os significados de gênero. Se for esse o caso, então (como algumas feministas insistem há muito tempo) além de não existir nenhuma distinção entre sexo e gênero, o gênero é a chave do sexo. E se for esse o caso, o gênero é uma categoria útil de análise porque exige que historicizemos as formas como o sexo e a diferença sexual foram concebidas. (SCOTT, 2010, p.13).

A discussão que a autora realiza aponta para a complexidade do conceito gênero e para o seu uso como categoria útil para a análise histórica. Ela sustenta que a *linguagem de gênero* e os seus significados não é reduzida a nenhuma quantidade conhecida de masculino ou feminino. A *linguagem de gênero* remete a uma busca pelos significados particulares que estão expressos nos materiais que analisamos. Como tomamos a educação escolar em sua historicidade e entendemos que ela é um dos espaços e lugares de produção e veiculação da linguagem de gênero, também afirmamos que esta é uma categoria igualmente útil à análise dos contextos, documentos e materiais que circulam e produzem a escola.

Retomando a definição de gênero de Joan Scott (1995), podemos notar o peso político do termo, visto que associa gênero às disputas de poder. Vale destacar que a autora utiliza a perspectiva de poder de Michel Foucault (2017, p. 102), que compreende os poderes como uma rede de dispositivos que afeta a todos, ou seja, o poder não está engessado em um polo único de soberania, mas se dilui em diversos pontos e “[...] em meio a relações desiguais e móveis.” Ao propor que o poder é exercido em diferentes direções, como uma rede que se espalha por toda a sociedade, Foucault se contrapõe à noção convencional de poder, que remete à sua centralidade e posse.

Na visão de Foucault (2017), o poder não pode ser possuído, mas sim exercido. Logo, não existem aqueles/as que possuem e aqueles/as que não possuem o poder, os dois extremos da relação o detêm, ainda que seja em patamares desiguais e heterogêneos. Dessa forma, influenciada por Michel Foucault, Scott (1995) defende que o gênero é um dos campos por meio do qual o poder é articulado e que as significações de gênero e de poder se constroem de forma recíproca, de forma que mudanças na organização das relações sociais correspondem a mudanças nas representações do poder e vice-versa. Para a autora, as pessoas estão envolvidas e são produzidas em meio a relações de poder. Assim, o gênero atua sobre os corpos e sobre a vida social e coletiva e as relações de gênero são permeadas pelo poder.

Para o enfrentamento da questão da construção de poder pautada no gênero, Fátima Lúcia Dezopa Parreira, em sua tese de doutorado defendida em 2019, baseada em Scott (1995), ressalta a necessidade de rompimento da ordem sociopolítica:

A própria autora assinala para a necessária ruptura da ordem sociopolítica, mas, chama a atenção para o fato de que transformações estruturais nessa ordem tanto podem favorecer relações de gênero mais igualitárias, como podem reforçar as desigualdades. O viés destas transformações vai depender de processos políticos e dos sujeitos que os tornarão efetivos, no enfrentamento para conseguir o controle. (PARREIRA, 2019, p. 60).

Apesar de propor uma ruptura sociopolítica, Scott (1995), ao defender que a ideia de feminino se constrói na relação com o masculino, não rompe com o binarismo homem-mulher e essa é uma crítica que Judith Butler, filósofa estadunidense também de orientação pós-estruturalista, aponta sobre o texto da historiadora. Butler em seu livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2020), originalmente publicado em 1990 como *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*, produz uma crítica à noção de gênero como uma construção social, argumentando que nessa conceituação também pode haver um tipo de determinismo, o cultural.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a Biologia é o destino. Nesse caso, não a Biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 20020, p. 28).

A filósofa, em sua obra, questiona o sujeito do feminismo (mulher) e elabora uma argumentação em que propõe e problematiza o sexo como uma condição biologicamente dada e o gênero como construção social. Ao abordar a distinção sexo/gênero, a autora alega que essa diferenciação sugere uma descontinuidade entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos e propõe a desconstrução do entendimento de que o sexo é a condição biológica e o gênero é a construção social, afirmando que talvez o sexo seja tão culturalmente construído quanto o gênero, considerando assim ambos como produtos da cultura:

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. O gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexual” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura. (BUTLER, 2020, p. 27).

Em suma, Butler (2020) afirma que o sexo é gênero desde o início e que, assim como o gênero, ele não é anterior ao discurso, mas sim um efeito do discurso, isto é, ambos são produzidos discursivamente. Com estas reflexões, Butler (2020) assume o gênero como *performance*, ou seja, como um efeito ao invés de uma ontologia. Ela defende que os atributos de cada gênero são performativos e, com a repetição, produzem efeitos de realidade, resultando em fatos, que parecem naturais para homens e mulheres. Neste sentido, os efeitos de realidades têm sido apontados como realidade por meio de processo de naturalização das identidades e de modos de ser e existir.

Pode-se afirmar que com a noção de gênero como ato performativo, Butler desloca a noção de identidade e passa a tomá-la como um efeito desses atos. Isso significa que, com a noção de performatividade de gênero, Butler (2020) acompanha a abordagem do campo dos estudos feministas que reconhece o sexo em seu caráter histórico, marcado por uma instabilidade e parte da cultura e, portanto, o sexo é um efeito discursivo do gênero. Nessa perspectiva as pessoas são educadas e se educam para construírem o entendimento de masculino e feminino e da binaridade do gênero. Todos os dias, em todos os atos (e em suas repetições) e em todas as situações (em casa, no trabalho, na diversão, nas brincadeiras, na forma de vestir e de relacionar, na alimentação, dentre outros), as pessoas mantêm ou subvertem o que lhes é ensinado (ou naturalizado) como adequado ou não para o gênero que lhes é atribuído no nascimento ou com o qual elas se identificam.

A definição do gênero como *performance*, a partir de Butler (2020), diz respeito, por conseguinte, a um conjunto de práticas e experiências corporais que dispõe o sujeito numa dada posição. Desse modo, para Butler (2020) o sexo é um efeito discursivo do gênero (performatividade; modelo de conduta coerente ao estabelecido pelas normas socioculturais). A determinação do gênero é operada a partir de regras discursivas que estabelecem o que é válido e aceitável; o que é normal. A naturalização da heterossexualidade, por exemplo, é estabelecida por regras discursivas que produzem performances de gênero e a sexualização dos corpos. A filósofa redefine gênero quando interroga a (re)produção do sistema sexo/gênero/sexualidade que estabelece a diferença sexual, a heterossexualidade e o binarismo como normas universais. A autora demonstra o quanto a *performance* de gênero é transitória e instável e o quanto o sexo, o gênero e a sexualidade não são a expressão de uma identidade fixa, mas efeitos de discursos.

À luz da argumentação apresentada por Butler (2020) é possível afirmar que: 1- a feminilidade e a masculinidade não são, naturalmente, atributos de corpos definidos, respectivamente, como de mulher e homem; 2- a masculinidade não é prerrogativa de

organismos/corpos que, do ponto de vista biológico, são qualificados como de homens. De modo igual, a feminilidade não é prerrogativa de organismos/corpos biologicamente qualificados como de mulheres; 3- o sexo biológico e a diferença sexual não limitam nem definem o gênero; 4- o gênero excede a proposição binária masculino/feminino, homem/mulher; 5- a linearidade sexo-gênero-desejo-prática sexual é estabelecida por meio de regras discursivas que fazem funcionar a matriz da heterossexualidade, e esta estabelece, na cultura ocidental, o modo pelo qual a posição-sujeito é alinhada à forma-sujeito. Por exemplo, o organismo dotado de pênis e testículos performará um modelo de gênero – masculino/homem e atuará obedecendo a gramática normativa da heterossexualidade – a heteronormatividade. Ele será conduzido a se posicionar como homem, a performar um gênero (masculino) e uma sexualidade considerada normal, saudável: a heterossexualidade. Cabe dizer que, mesmo que o sujeito performe a homossexualidade, contrariando a norma heterossexual, a vivência dessa transgressão à norma é regulada a fim de que a gramática heteronormativa seja repetida, e assim, a forma-sujeito (homem) e a posição-sujeito (experiência de uma masculinidade viril e assentada nas relações de poder não horizontais) não sejam alteradas; 6- tanto o gênero quanto a sexualidade são produções performativas em diferentes contextos históricos, culturais e sociais; 7- a autora elabora uma crítica contundente à identidade e ao que ela denomina de sujeito do feminismo – a mulher biologicamente identificada como do sexo feminino; 8- o binarismo de gênero e o alinhamento sexo-gênero-desejo-prática sexual aprisionam os indivíduos em categorias ontológicas e isso vai na contramão da luta dos movimentos sociais – o reconhecimento das diferenças. Em razão disso, ela propõe a desconstrução do conceito de gênero a fim de que a prática política seja descolada das identidades fechadas e fixas. Para tanto, a autora propõe o abandono da categoria identidade pelos feminismos e por outros movimentos sociais, a fim de que sejam reconhecidas e admitidas as diferenças. Essa defesa aponta para a ideia de que o sujeito do feminismo não é apenas a mulher biologicamente alinhada sexo-gênero; na categoria mulher e na categoria homem cabem travestis, transgêneros, *queers*, entre outras/os. Por fim, para Butler (2020) tanto o sexo quanto o gênero são contingentes, discursivos, históricos e culturais – construções sociais e temporais.

Afirmamos aqui que nos filiamos às perspectivas de gênero de Joan Scott e Judith Butler naquilo em que é consensual em suas proposições: o gênero, o sexo e a sexualidade são construções socioculturais, entremeados por relações de poder e historicamente situados. Tanto a categoria mulher quanto a categoria homem são efeitos de discursos e de linguagem e circulam nos diversos espaços de sua produção. Isso nos permite afirmar que a educação escolarizada é um destes espaços. Por fim, sustentamos que as pesquisas realizadas na Linha Educação em

Ciências e Matemática e no GPECS apontam para a dimensão do gênero como fundante e na leitura das práticas educativas, curriculares e do que se convencionou como natureza e cultura. Nesse sentido, defendemos que as teorizações de gênero possibilitam a emergência de outras elaborações sobre a educação ambiental propostas e praticadas nas agências formativas – instituições educativas em todas as modalidades e níveis de ensino.

Seguiremos assim, com a seção seguinte, em que nos empenhamos para apresentação de pesquisas que articulam o entrelaçamento gênero e meio ambiente e seus desdobramentos teórico-conceituais.

3.2 Gênero e Meio Ambiente

O debate sobre Gênero, Meio Ambiente e Desenvolvimento considera as experiências no ambiente transversalizadas por gênero, tanto na distribuição de responsabilidades quanto nas atividades cotidianas. Para entender essa articulação, consideramos importante apresentar o que tem sido apontado como principais perspectivas teóricas: 1) Perspectiva Ecofeminista; 2) Mulheres, Meio Ambiente e Desenvolvimento (MAD) e 3) Gênero, Meio Ambiente e Desenvolvimento (GMAD ou GAD).

A Perspectiva Ecofeminista, segundo Garcia (2012), surgiu nos anos 1970 a partir da combinação do movimento ecológico radical com o Ecofeminismo. O termo Ecofeminismo foi utilizado pela primeira vez pela feminista francesa Françoise d'Eauboune, no livro *Le féminisme ou la mort*, publicado em 1974, que sugere existir uma relação bem próxima entre a luta pela emancipação das mulheres e a luta pela preservação da natureza (GARCIA, 2012).

Garcia (2012), indica que o Ecofeminismo é um movimento social e um discurso teórico:

Como movimento social, define-se como o potencial e o envolvimento das mulheres na preservação e conservação da natureza [...]. Não se trata de uma simples filosofia, mas de um enlace filosófico com orientações práticas que examina e critica a desvalorização histórica e mutualmente articulada da mulher e da natureza. (GARCIA, 2012, p. 75).

Nesse entendimento, Garcia (2012) defende que o Ecofeminismo produz críticas ambientais ao feminismo tradicional e críticas feministas ao debate ambiental, agregando ao movimento feminista a análise da relação entre mulher e meio ambiente.

A autora supracitada ainda aborda o caráter interdisciplinar do Ecofeminismo, afirmando que este movimento é uma corrente diversificada que consegue incorporar filósofas

como Carolyn Merchant, Sallie McFague e Greta Gaard; teólogas como Rosemary R. Ruether e Ivone Gebara; além de ativistas como Vandana Shiva e Susan Griffin, entre outras (GARCIA, 2012).

Para Emma Siliprandi (2000) o Ecofeminismo é uma escola de pensamento que orienta movimentos ambientalistas e feministas buscando sempre fazer uma conexão entre a dominação da natureza e a dominação das mulheres. Rosângela Angelin (2006) assinala para a existência de três vertentes ecofeministas: a clássica, a espiritualista do terceiro mundo e a construtivista. A primeira considera que o homem é predisposto à competição e à destruição, sendo que sua obsessão pelo poder tem levado à destruição do planeta; opondo-se a essa agressão está a ética feminina de proteção aos seres vivos, almejando a igualdade, pacifismo e a conservação da natureza. A espiritualista afirma que o desenvolvimento da sociedade tem gerado violência contra a mulher e o meio ambiente, e adota uma postura crítica contra a dominação, o sexismo, o elitismo, o antropocentrismo e o racismo. Já a tendência construtivista concorda com as anteriores ao manter as ideias antirracistas e antiantropocêntricas, porém difere delas ao defender que a relação da mulher com a natureza não é uma característica intrínseca do sexo feminino, mas sim originária de sua responsabilidade de gênero resultante da divisão sexual do trabalho, da distribuição de poder e de propriedade.

Acerca das abordagens ecofeministas, Mouro (2017) assim defende:

Todas as abordagens que o Ecofeminismo utiliza para trabalhar a relação entre mulheres e o ambiente têm sua importância e fomentam a discussão sobre o papel que o gênero feminino e natureza ocupam na sociedade contemporânea, porém verifica-se um avanço na perspectiva construtivista, onde a gestão de gênero ultrapassa o fator biológico contemplando o aspecto social que é intrínseco nessa relação. (MOURO, 2017, p. 27).

Na citação, está indicada uma percepção de gênero assentada no binarismo, mas que assinala para a crítica ao seu determinismo biológico. Isso nos permite pensar naquilo que o texto de Scott (1995) assinala: a possibilidade de feministas assentadas em uma vertente de superação deste determinismo, apesar de manter a noção binária de gênero.

Bárbara Nascimento Flores e Salvador Dal Pozzo Trevizan (2015) argumentam que em todas as vertentes há uma forte relação entre o Ecofeminismo e a proteção do meio ambiente, ou seja, entre mulher/feminilidade e natureza. Elas apontam que a relação mulher/feminilidade e natureza é mais intensa do que a relação homem/masculinidade e natureza e, ainda, que o diferencial de cada vertente é a origem dessa relação:

Enquanto na tendência clássica a explicação das diferenças está na própria natureza do homem/masculino ser agressivo e destrutivo, na tendência espiritualista, a explicação das diferenças encontra-se no processo do desenvolvimento “selvagem”, que teria descuidado da finitude e capacidade de resiliência da natureza, e, na tendência construtivista, a explicação é cultural, produto da divisão social do trabalho e de uma estrutura social marcada pela desigualdade. (FLORES; TREVIZAN, 2015, p. 14).

Flores e Trevizan (2015) nos permitem pensar que a vertente construtivista dialoga com a produção de teóricas feministas marxistas, uma vez que ela se utiliza de uma categoria – a divisão social do trabalho – que nos remete ao debate marxista. Tal possibilidade é reiterada nas produções de Bifani-Richard (2003) e Hernández (2010), para quem os principais pontos da vertente Ecofeminista são de que há uma ligação entre *a dominação das mulheres* e *a dominação da natureza*, sendo que as mulheres são identificadas como sendo mais próximas da natureza, do emocional e do material e os homens mais próximos da cultura, da racionalidade e do abstrato. Assim, a natureza é inferior à cultura e, conseqüentemente, as mulheres são consideradas inferiores aos homens. Vale ressaltar que, para estes autores, a conexão entre a *opressão* da mulher e da natureza se dá em uma dimensão *ideológica*, ou seja, com origem num sistema de ideias, valores e crenças, “[...] o que coloca as mulheres e o mundo não humano hierarquicamente inferior aos homens.” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 22). Destacamos os conceitos dominação, opressão e ideologia como conceitos produzidos no diálogo com o campo marxista. Campo este que permite uma leitura da sociedade hierarquicamente estruturada; do poder exercido sob a lógica da dominação masculina, portanto, de relações de poder em que se reconhece a relação da dominação, onde em um polo está o dominador (homem) e no outro o dominado (mulher); na relação de dominação o dominador opera a opressão por meio da instauração de uma produção e reprodução ideológica.

As principais críticas à vertente Ecofeminista, conforme Hernández (2010), são com relação ao fato de a mulher ser vista como uma categoria única, sem diferenciação de classe, raça e etnia, visto que essas outras formas de dominação, além do gênero, também afetam criticamente a posição das mulheres como sujeito. Outro ponto criticado é o fato de a perspectiva ecofeminista considerar a dominação da mulher e da natureza como associada a um sistema de ideias e valores, negligenciando as fontes materiais desta dominação, que estão baseadas no benefício econômico e no poder político. Acerca desse posicionamento, Garcia (2012) situa as seguintes críticas:

Não obstante, tanto o movimento quanto a teoria foram criticados por essencializar a conexão da mulher/natureza e romantizar de forma simplista as mulheres nas culturas não ocidentais. [...]. Outra crítica ao ecofeminismo o considera mais uma visão focada na natureza do que na mulher. [...]. O ecofeminismo foi alvejado por críticas e questionamentos sobre a ligação entre mulher/natureza e rotulado como corrente essencialista. (GARCIA, 2012, p. 83-84).

A autora, no fragmento supracitado, aponta para a repetição da visão essencialista da relação mulher/natureza. Tal repetição mantém a centralidade na natureza e alia a ela, em segundo plano, a mulher. A mulher, como em vertentes dos feminismos, é apontada como sujeito universal.

A segunda vertente, denominada Mulher, Meio Ambiente e Desenvolvimento (MAD), surge na metade da década de 1980 e, assim como a primeira, contribui para entender a relação entre as mulheres e o meio ambiente. Segundo Hernández (2010), a postura teórica MAD pretendeu incluir os interesses das mulheres e de ambientalistas na tomada de decisões, ressaltando a importância da participação das mulheres como administradoras e usuárias dos recursos ambientais, ou seja, ao mesmo tempo em que elas são consideradas como vítimas da degradação ambiental, elas também detêm o conhecimento sobre a natureza.

Entretanto, a perspectiva MAD também foi alvo de críticas, sendo a principal delas fundamentada no fato de que “[...] essa postura teórica enfoca as mulheres sem considerar a situação feminina como produto das relações sociais entre os gêneros.” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 17), ou seja, ela enfatiza o papel principal das mulheres, mas não integra as relações de gênero na análise das questões ambientais. Hernández (2010) ainda reitera que esta perspectiva, assim como a Ecofeminista, agrupa as mulheres em uma única categoria, sem levar em consideração as diferenças de classe, raça, etnia, idade, repetindo uma visão essencialista e universal da categoria mulher.

Em decorrência das limitações das duas perspectivas anteriores, principalmente no que se refere ao fato de não discutirem, em sua complexidade a relação entre mulheres e homens e os impactos que ela tem sobre as questões ambientais e vice-versa, emerge, na década de 1990, a vertente Gênero, Meio Ambiente e Desenvolvimento (GMAD ou GAD). Além de integrar as mulheres às discussões sobre meio ambiente, a perspectiva GMAD propicia a transformação das relações desiguais e a inclusão das mulheres nos espaços de poder e de decisão. Hernández (2010) defende que essa corrente incorpora algumas ideias das correntes anteriores, mas se diferencia em alguns aspectos.

Esta postura teórica coloca a importância e a existência de poder nas relações sociais, considerando os aspectos de gênero, etnia, classe, raça e geração, e o vínculo com as formas diferenciadas de acesso, uso, controle e conhecimento sobre os recursos naturais. (HERNÁNDEZ, 2010, p. 27).

Na citação destacamos conceitos que nos permitem inferir sobre uma torção na entrada da categoria gênero formulada por perspectivas feministas que supõem o gênero entrelaçado a outras categorias – raça, classe, etnia, geração e assinalando para o conceito poder.

Conforme Garcia (2012, p. 152), o principal argumento para a mudança de enfoque de MAD para GMAD é o fato de que esta última perspectiva, além de integrar as mulheres ao desenvolvimento, também insere nos projetos de desenvolvimento “[...] o objetivo de transformar as relações desiguais de gênero e empoderar as mulheres [...]”, ampliando “[...] o foco para as relações de gênero dentro de uma perspectiva crítica.” As principais diferenças entre as perspectivas MAD e GMAD são destacadas por Garcia (2012), conforme Quadro 5 que segue:

Quadro 5 – Comparações entre perspectivas MAD e GAD

	MAD	GMAD ou GAD
Abordagem	Vê a ausência da mulher nos planos de desenvolvimento e políticas como o problema	Abordar o desenvolvimento com foco na iniquidade global de gênero
Foco	A mulher	Relações socialmente construídas entre os gêneros com foco especial na subordinação da mulher
Meta	Desenvolvimento mais efetivo e eficaz que inclua a mulher	Equidade, sustentabilidade com mulheres e homens como tomadores de decisões
Problema	A exclusão da mulher do processo de desenvolvimento	Relações desiguais de poder que impedem a equidade e a completa participação da mulher
Solução	Integrar a mulher no processo de desenvolvimento existente	Empoderar a mulher e transformar as relações desiguais
Estratégias	Foco na mulher, projetos, componentes de projetos e integrá-los. Aumentar a produtividade da mulher e a renda. Aumentar a habilidade de sustentar-se e a família	Reconceituar o desenvolvimento, tomando gênero e iniquidade global em conta. Identificar e endereçar necessidades práticas como determinadas pelos homens e mulheres para promover suas condições, ao mesmo tempo orientar-se para o interesse estratégico da mulher e dos pobres por meio de um desenvolvimento centrado nas pessoas.

Fonte: Moffat et al. (1991 apud GARCIA, 2012, p. 160).

Com base na comparação efetuada por Garcia (2012), podemos verificar que enquanto a perspectiva MAD considera que o problema é a ausência da mulher nas políticas de desenvolvimento, tendo a mulher como foco exclusivo, a GMAD considera como problema principal as iniquidades, tanto de gênero quanto globais, e foca sua ação nas relações socialmente construídas entre os homens e as mulheres. Logo, para a primeira abordagem o

problema é a exclusão da mulher e para a segunda o problema se encontra nas relações de poder desiguais entre os gêneros o que, segundo a autora supracitada, impede a participação completa da mulher nas instâncias produtivas e de poder.

Com base no que cada perspectiva tem como problema, a abordagem MAD tem como meta atingir um desenvolvimento mais eficaz e efetivo para a sociedade, que englobe também as mulheres; já a GMAD visa estabelecer a equidade entre os gêneros e um desenvolvimento sustentável no qual mulheres e homens sejam tomadores de decisões. Para tentar resolver os problemas apontados, a perspectiva MAD propõe como solução a inclusão da mulher nos projetos de desenvolvimento existentes; já a GMAD considera que a solução se encontra no empoderamento da mulher e na transformação das relações desiguais de gênero.

Em relação a essas duas vertentes, um outro ponto abordado é o que Linda Moffat e colaboradores (1991 apud GARCIA, 2012) denomina de *necessidades práticas (NPs)* e *interesses estratégicos (IEs)* de gênero. Ambos os conceitos estão ligados à condição da mulher, sendo as NPs aquelas cotidianas e imediatas que precisam ser satisfeitas para que a mulher seja capaz de promover os IEs e elevar sua posição em relação ao homem na sociedade (GARCIA, 2012). Dessa forma, a autora destaca que a abordagem MAD foca apenas nas NPs enquanto a GMAD enfoca, simultaneamente, nas NPs e nos IEs, ou seja, ela atua nos problemas cotidianos das mulheres e, enquanto isso, tenta localizar a origem da desigualdade de gênero que causou esses problemas.

Garcia (2012) salienta que, embora a perspectiva GMAD seja considerada como um importante avanço na década de 1990, tendo sido adotada por agências de cooperação e instituições, como o Banco Mundial, ela também recebeu críticas. Segundo a autora, uma das principais críticas é a de Marie France Labrecque (2010):

A autora constrói sua crítica observando várias contradições na política GAD, entre elas o fato de a participação na esfera pública e a independência econômica serem encaradas como metas universais, mesmo que as diferenças entre os gêneros na esfera reprodutiva da vida privada permaneçam. (GARCIA, 2012, p. 166).

Outra crítica é a de Alexandra Dobrowolsky (2007 apud GARCIA, 2012) que aborda a instrumentalização²⁴ das mulheres para a promoção de políticas econômicas pelo Banco Mundial, enquanto um recurso e investimento lucrativo dos projetos de desenvolvimento. Na

²⁴Para a autora Alexandra Dobrowolsky (2007 apud GARCIA, 2012), a instrumentalização das mulheres ocorre quando elas são colocadas de maneiras altamente estratégicas.

opinião da autora, a promoção das mulheres é um meio que o Banco Mundial utiliza para operar suas políticas para o crescimento econômico e não um fim em si mesmo.

Com base nessas posturas teóricas em torno da relação Gênero, Meio Ambiente e Desenvolvimento, podemos perceber que, a partir da década de 1990, com a abordagem GMAD, passou-se a utilizar mais o termo *gênero* e não somente *mulheres* na relação com o meio ambiente. Um ponto que favoreceu as reflexões sobre gênero e meio ambiente foi a necessidade de inserção da questão de gênero no cenário político juntamente com o aumento da preocupação, em nível mundial, com as questões ambientais. Retomando o diálogo com Scott (2010), em páginas anteriores desse texto, podemos afirmar que a emergência do conceito gênero nas formulações GMAD não é mero acaso. Isso é parte daquilo que foi definido pela IV Conferência Mundial das Mulheres, ocorrida em Beijing em 1995.

Outro ponto favorável e que impulsionou essas reflexões foi a realização, em 1992, da Conferência Internacional das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, conhecida como ECO-92, ocasião em que 179 países participantes assinaram a Agenda 21 Global, que, em seu capítulo 24, reuniu “[...] um conjunto de recomendações, mecanismos e metas para integrar as mulheres e a questão de gênero em todos os níveis de governo e nas atividades correlatas de todas as agências da ONU.” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p. 12).

Nesse contexto, vale destacar que pensar o meio ambiente através da perspectiva do gênero não consiste somente em incorporar as mulheres no debate sobre as questões ambientais:

Contemplar o enfoque de gênero na discussão do Meio Ambiente, não significa apenas incorporar a mulher no debate do processo de desenvolvimento, mas sim, questionar como o conceito de Desenvolvimento Sustentável pode assinalar a necessidade de novas políticas que visem a mudanças nas estruturas de desigualdade existentes e de como fazer uso sustentável do Meio Ambiente. (MIRANDA, 2011, p. 133).

Percebemos, no posicionamento de Miranda (2011), que a equação gênero e meio ambiente envolve outras questões provocadoras, necessitando de um debate maior, envolvendo as políticas públicas com o objetivo de mudar/combater as desigualdades sociais e de gênero existentes.

A importância da abordagem de gênero na questão ambiental também é destacada por Moacir Gadotti (2005), que afirma que esta perspectiva pode evidenciar elementos fundamentais para a construção de noções de desenvolvimento com equidade, ou seja, com igualdade de direitos, de forma que fique justo tanto para homens quanto para mulheres,

permitindo compreender as relações que ambos estabelecem entre si, com o meio ambiente e com a sociedade.

A perspectiva de gênero, quando utilizada de forma complexa nos debates sobre meio ambiente, favorece o estabelecimento de políticas justas e equânimes. Concordando com esse ponto de vista, Castro e Abramovay (2005) defendem que a inserção dessa perspectiva nas discussões sobre o meio ambiente e em um debate mais amplo da cidadania e dos direitos humanos é uma contribuição importante que as mulheres e vertentes feministas estão possibilitando para se colocar em funcionamento o desenvolvimento sustentável.

Castro e Abramovay (2005), entretanto, não deixam explicitada o que consideram como desenvolvimento sustentável. Ao recorrermos ao Relatório Brundtland (1987), desenvolvimento sustentável é aquele que permite satisfazer as necessidades da população atual sem comprometer a capacidade de atender às gerações futuras. Essa definição clássica, porém, vaga, ressalta o risco de uso desenfreado dos recursos naturais, mostrando uma visão crítica do modelo de desenvolvimento dos países industrializados, seguido pelas nações em desenvolvimento.

Em uma definição mais recente, Bond e Morrison-Saunders (2009 apud MOURO, 2017) consideram que o desenvolvimento sustentável envolve três dimensões intrínsecas: social, econômica e ambiental, as quais têm como objetivo o bem-estar do ser humano, o crescimento econômico e a proteção do meio ambiente, respectivamente. Tendo em vista essa visão, há autores que questionam se realmente é possível existir um desenvolvimento sustentável. Para Lima (2003), por exemplo, isso não é possível tendo em vista o conflito de interesses entre os objetivos do mercado e os objetivos da preservação ambiental.

Mouro (2017), pensando em uma alternativa para o conceito destaca o conceito proposto pelo PNUD:

[...] o conceito de desenvolvimento econômico que geralmente é pensado na esfera política, passa a ser pensado no indivíduo que é parte intrínseca desse processo, visto que a melhoria na qualidade de vida de uma comunidade é refletida diretamente na vida dessas pessoas. Pensar a sustentabilidade é refletir sobre a integração nas esferas ambientais, política, social, histórica, econômica e cultural de uma comunidade. (MOURO, 2017, p. 42).

Garcia (2012) conceitua o desenvolvimento muito além da mera esfera econômica e reconhece “[...] a diversidade da experiência humana, as alternativas de valor e modelos de desenvolvimento com vistas à realização humana e ambiental.” (p. 137). Para ela, o desenvolvimento sustentável implica assegurar o desenvolvimento e a conservação e, para isso, exige um outro tipo de sistema político, econômico, social e também cultural, além de uma

nova orientação de valores. A autora destaca que para tentar atingir o uso sustentável dos recursos naturais, é preciso entender o papel dos gêneros e suas variadas relações com o ambiente.

Na discussão do desenvolvimento sustentável/sustentabilidade sob a ótica de gênero, encontramos a posição de Márcia Beraldo Lagos e colaboradores (2014), que consideram ser necessário uma reflexão sobre a marginalização da mulher diante das várias dimensões da sustentabilidade, defendendo que é preciso discutir aspectos como:

Feminização da pobreza, observada na crescente proporção de mulheres em situação de pobreza; a desigualdade no acesso à educação e à capacitação; a desigualdade no acesso aos serviços de saúde; a violência contra a mulher; os efeitos dos conflitos armados sobre a mulher; a desigualdade quanto à participação nas estruturas econômicas, nas atividades produtivas e no acesso a recursos; a desigualdade em relação à participação no poder político; e nas instâncias decisórias; a insuficiência de mecanismos institucionais para a promoção do avanço da mulher; as deficiências na promoção e proteção dos direitos da mulher; o tratamento estereotipado dos temas relativos à mulher nos meios de comunicação e a desigualdade de acesso a esses meios; a desigualdade de participação nas decisões sobre o manejo dos recursos naturais e a proteção do Meio Ambiente; e a necessidade de proteção e promoção voltadas especificamente para os direitos da menina. (LAGOS et al., 2014, p. 70).

Observamos que a defesa de Lagos e colaboradores (2014) centra no sujeito mulheres, mesmo que o acento esteja atribuído ao gênero. Tal fato expressa o modo como as proposições reduzem o debate de gênero às mulheres. Entretanto, não podemos negar que a posição da mulher, efetivamente, implica em uma situação ambiental, política, sociocultural e econômica de sujeitos marginalizados. Contudo, a noção mulher é restrita ao que, biologicamente, se efetua no alinhamento sexo-gênero.

Miranda (2011) defende a necessidade urgente das pessoas repensarem suas atitudes referentes às relações humanas e destas com relação ao meio ambiente, visando igualdade e respeito.

A desigualdade e a violência de gênero têm reflexos na maneira como tratamos nossos corpos, nossas casas e como culturalmente temos tratado a natureza. Essa relação assimétrica entre homens e mulheres, entre cultura e natureza tem se mostrado insustentável e desequilibrada, pondo em risco nosso futuro e o futuro do planeta. (MIRANDA, 2011, p. 134).

Miranda (2011) deixa claro que a desigualdade de gênero é prejudicial para a relação entre os seres humanos e também na relação destes com a natureza. Dessa forma, é preciso romper com essas desigualdades, quebrar o desequilíbrio entre cultura e natureza para que tenhamos um futuro melhor para nós e para o planeta. Para isso é preciso modificar as relações humanas diante do ambiente, ressignificando o olhar e mudando suas ações, de forma que as

peessoas compreendam a necessidade de combater a hierarquia nas relações de gênero existente em diferentes estruturas e ambientes: na família, na escola, na igreja, no trabalho e também no estado. A nosso ver, uma das principais formas de promoção dessa mudança é apostando em uma educação comprometida com o combate à injustiça social, mais humanizadora e problematizadora da realidade.

Para compreender o atravessamento da discussão de gênero na questão ambiental, Tiala Cristine de Albuquerque de Moraes (2012, p. 27) salienta a necessidade e importância de “[...] adentrar às discussões historicamente construídas acerca da ligação feminina com a natureza e da ligação masculina com a cultura [...]” que, segundo a autora é um dos aspectos que favorece a desvalorização feminina e a valorização masculina.

Dessa forma, embora tenha sido produzida essa ideia da colagem do feminino com a natureza e do masculino com a cultura, ela é bastante problemática, pois leva a uma visão fragmentada do mundo, caracterizada por dicotomias ou visões duais, tais como: cultura x natureza, espírito x corpo, razão x emoção, público x privado, homem x mulher. Tais visões são apresentadas como opostas e hierarquizadas, produzindo um efeito de desigualdade e dominação, o que contribui para a subordinação da natureza e das mulheres pelos homens.

Para Regina Célia Di Ciommo (2003):

O ‘dualismo’ parece estar no centro das dificuldades que envolvem as tentativas de reverter os valores atribuídos ao feminino e à natureza. Dualismo é o processo pelo qual conceitos antagônicos foram construídos como opostos e excludentes e foram apropriados pelo julgamento moral da lógica da dominação. (DI CIOMMO, 2003, p. 425).

Para que haja a preservação do ambiente e a equidade entre os gêneros, é necessário que os dualismos sejam superados, pois o desenvolvimento social e ambiental²⁵ só será possível quando mulheres e homens forem vistos com igual importância, de forma a combater a exclusão, as relações desiguais de poder, a exploração e o preconceito sob todas as formas.

A superação das dicotomias também é salientada por Castro e Abramovay (2005), que defendem que a equação gênero e meio ambiente ultrapassa as dicotomias entre o indivíduo e a sociedade e entre a natureza e a cultura, como já indicamos anteriormente. Além disso, elas alertam sobre a “[...] necessidade de buscar novas políticas que contribuam para a mudança das

²⁵Vale ressaltar que na noção de Meio Ambiente considerada nesta pesquisa os aspectos naturais e sociais estão em constante interação, ou seja, há uma interligação mútua entre sociedade e natureza, entre o social e o natural, os quais são independentes, porém não devem ser vistos de forma separada.

estruturas de desigualdade existentes e o uso sustentável do Meio Ambiente.” (CASTRO; ABRAMOVAY, 2005, p. 38).

Para exemplificar como o gênero está ligado ao ambiente, destacamos uma notícia veiculada em vários veículos de comunicação que abordou um estudo realizado pela Universidade Estadual da Pensilvânia, nos Estados Unidos, da qual participaram 960 voluntários/as. A referida pesquisa concluiu que os homens reciclam menos por considerarem essa prática como *coisa de mulher*. Além disso, os estudiosos notaram que eles têm medo de *parecerem gays* e, por isso, evitam se engajar em atitudes que favorecem o meio ambiente (HOMENS..., 2019).

Isso se dá pela influência de uma visão de gênero que associa o cuidado ao sexo feminino. Nos estereótipos de gênero as questões da feminilidade e dos cuidados – cuidar do lar, cuidar da natureza, da delicadeza, da fragilidade e do recato – são colocadas como próprio das mulheres. Talvez se vivêssemos em um contexto de equidade de gênero, os homens poderiam ter uma relação de mais cuidado com o ambiente. De maneira geral, essa desigualdade é colocada em funcionamento pela educação em geral e pela educação escolar, em particular. Em suma, podemos afirmar que tanto a questão de gênero quanto a questão ambiental se atravessam e estão presentes em muitos estudos, pesquisas e também nas práticas escolares. Quando pensamos ou nos propomos a pensar essas questões de modo atravessado, assumimos que não é possível pensar gênero sem pensar meio ambiente e vice-versa, rompendo assim com a ideia de meio ambiente como um bem disponível para os seres humanos.

A partir desse atravessamento, procuramos entender a dimensão ambiental de forma mais complexa, de maneira a perceber que a solução dos problemas ambientais não está em apontar quem tem capacidade para cuidar melhor do meio ambiente, se o homem ou a mulher, mas sim em perceber que as ações de ambos afetam o planeta e, a partir disso, tentar buscar políticas de igualdade de gênero, pois, conforme ressaltam Castro e Abramovay (2005), somente quando homens e mulheres participarem de forma igualitária do processo de tomada de decisões, é que o desenvolvimento será realmente sustentável e equitativo.

Concordando com esse entendimento, Garcia (2012) afirma que o alcance da sustentabilidade está condicionado à superação das desigualdades, principalmente as de gênero e raça. Essa autora defende que a igualdade de mulheres e homens pode garantir a proteção dos recursos naturais, a erradicação da pobreza, bem como o desenvolvimento econômico e social.

Como já informado anteriormente, através do levantamento de trabalhos que realizamos, foi possível verificar que, dentre as pesquisas que abordam o meio ambiente de forma atravessada pelo gênero, a maioria diz respeito à questão das mulheres na agricultura, na

pesca ou em outras atividades de campo, tendo sido encontrados apenas quatro estudos sobre gênero e meio ambiente no espaço escolar, sendo um deles com enfoque na formação de professores/as (DAMASCENO; SILVA, 2018).

Diante das escassas pesquisas voltadas para as temáticas gênero e meio ambiente na escola, defendemos a importância de cursos de licenciatura e outros de formação profissional abordarem essas temáticas de maneira integrada no currículo, garantindo que elas sejam problematizadas dentro da instituição educativa na formação de alunos/as, os “[...] futuros cidadãos atuantes e com participação efetiva nas questões ambientais [...]”, como assinala Ariel Nascimento (2017, p. 5).

A importância da Educação Ambiental e da inclusão da perspectiva de gênero nos processos educativos também é abordada por Lagos e colaboradores (2014, p. 71), que propõem “[...] a construção de novas relações a serem estabelecidas entre homens e mulheres nas sociedades e das sociedades com a natureza.” Castro e Abramovay (2005), Garcia (2012) e Moraes (2012) entendem que o desafio é saber quais conhecimentos, habilidades e atitudes são necessários incluir na Educação Ambiental sob a perspectiva de gênero.

Portanto, precisamos de uma educação libertadora, concordando com Barros (2004, p. 36), que defende a necessidade de uma educação “[...] que nos liberte da visão reducionista, limitada, androcêntrica (homem x mulher) e antropocêntrica (ser humano x natureza) [...]” e que também nos liberte de posturas predatórias ao meio ambiente e de comportamentos humanos que neguem um dos princípios básicos da Educação e Educação Ambiental que é a construção social de novos valores éticos (BARROS, 2004). Ou seja, quando conseguirmos nos libertar dessas visões reducionistas e pensarmos o ser humano como parte mesmo da natureza, será possível a produção de uma sociedade justa, igualitária e com mais zelo pelo humano e não-humano.

3.3 Educação, Educação Ambiental e Gênero: articulações possíveis

A visão de Educação que consideramos nesta pesquisa é a que pressupõe autonomia, liberdade e o exercício da cidadania, ou seja, aquela que permite o desenvolvimento de um sujeito autônomo e emancipado. De acordo com Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2010, p. 92), no projeto de educação que pressupõe autonomia e liberdade, a escola “[...] ocupa lugar central, e em torno dela giram os ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e política [...]”.

A Educação deve proporcionar aos/as alunos/as conhecimentos sobre o mundo, a sociedade e a cultura em que estão inseridos, promovendo a participação coletiva e democrática e sempre respeitando as diferenças. Dentre os papéis atribuídos à escola e pelos quais muitas pessoas têm batalhado, Parreira (2019) destaca os de acolher as diferenças, oportunizar debates e projetar o olhar sobre o conhecimento e suas implicações para a sociedade. Assim, concordamos com a noção de educação apresentada por Parreira (2014), que é aquela que favorece a multiplicidade:

A multiplicidade que deveria atingir a todos/as os/as envolvidos/as na dinâmica das instituições escolares, em todos os níveis. Porém, entendemos que há muitos fatores interferentes nesse processo, desde as políticas públicas que orientam a ação educativa, até as particularidades da constituição do perfil profissional dos/as educadores/as e as condições dos/as aprendizes. (PARREIRA, 2014, p. 40).

A multiplicidade engloba, portanto, de forma ampla, todas as diferenças. A escola e as instituições formativas precisam ser um espaço onde se manifeste essa multiplicidade e não um lugar onde se estabelecem fronteiras entre os diferentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica também ressaltam a necessidade de a escola ser um ambiente de respeito às diferenças, afirmando que cabe às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural e também ambiental, respeitando e valorizando as diferenças de condição física, origem, etnia, gênero, classe social, socioculturais, dentre outras, as quais dão sentido à ação educativa (BRASIL, 2013).

Rogério Diniz Junqueira (2013b, p. 493) defende que antes de falar a respeito das diferenças na escola, é importante questionar os processos sociocurriculares e políticos que as produziram, afirmando que “[...] não basta denunciar o preconceito e apregoar maior liberdade: é preciso desestabilizar processos de normalização e marginalização”. Para ele, a escola prestaria um relevante serviço à sociedade se problematizasse práticas, atitudes e valores referentes a assuntos como o binarismo de gênero, as segregações e a reprodução de hierarquias opressivas, pois:

A escola é um espaço onde o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos e criativos. Um local onde podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e a dignificação da vida. A democracia e a Educação de qualidade dependem disso. (JUNQUEIRA, 2013b, p. 494).

Em virtude de ser um ambiente onde é possível divulgar e defender pontos de vista, Parreira (2019, p. 32) salienta que, no Brasil, a escola é alvo de políticas do interesse de grupos social e economicamente hegemônicos, os quais veem nesse local a possibilidade de mobilizar e defender “[...] suas posições privilegiadas socialmente e não se constroem em atentar contra os documentos e a própria legislação pública que rege a Educação no Brasil.” A autora considera que para pensar a Educação no Brasil é preciso “[...] entendê-la fortemente vinculada às políticas públicas que organizam e fomentam o sistema educacional, inclusive no que se refere às questões de sexualidade e gênero.” (PARREIRA, 2019, p. 35).

No que se refere à legislação brasileira sobre a Educação, desde a Constituição Federal de 1988, o país tem a obrigação de planejar o futuro de seu ensino que, conforme o Art. 206 do referido documento, deverá ser ministrado com base em princípios como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, valorização dos profissionais da Educação Escolar, garantia de padrão de qualidade, dentre outros (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, contemplando todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a etapa de Pós-Graduação. Além disso, ele estabelece diretrizes no que se refere à profissão docente, ao financiamento do ensino e à implantação da gestão democrática.

Dessa forma, o plano apresenta 20 metas e, para cada uma delas, mostra as estratégias a serem utilizadas para seu alcance. O referido documento aponta ainda que compete ao MEC, à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, à Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e ao Fórum Nacional de Educação, dentre outras coisas, “[...] analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas.” (BRASIL, 2014).

No que se refere às diretrizes, o referido documento, em seu artigo 2º, indica dez, dentre as quais estão a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade da Educação. No que se refere ao meio ambiente, destaca-se a décima diretriz que é a “[...] promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.” (BRASIL, 2014). Nesse ponto, o PNE aponta como importante promover o respeito à sustentabilidade socioambiental.

Em relação às questões de gênero, pode-se destacar a terceira diretriz do PNE (BRASIL, 2014), que versa sobre a superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da

cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação e também a décima diretriz, citada anteriormente, visto que ela fala sobre promover o respeito à diversidade. Porém, é importante enfatizar que, apesar de falar sobre diversidade e direitos humanos de forma geral, o PNE não aborda especificamente sobre gênero.

Importa realçar também que antes do PNE ser aprovado houve um polêmico debate sobre a questão de gênero no Congresso Nacional e em outras casas do legislativo. Até então, o gênero estava contemplado no projeto de lei do Plano, porém deputados da bancada religiosa e outros atores/atrizes sociais se opuseram ao disposto na redação do inciso III, do artigo 2º do substitutivo da Câmara, diretriz que se referia à superação das desigualdades educacionais, enfatizando a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Após votação, na versão final do plano, o trecho foi substituído, ficando como recomendação a “[...] ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.” (BRASIL, 2014).

Concordando com o ponto de vista de muitos grupos sociais, pesquisadores e pesquisadoras que debatem sobre o assunto, pode-se afirmar que a retirada do gênero do PNE foi um retrocesso para a Educação, pois indica uma possível tentativa de *silenciamento* dessa questão. Sem sombra de dúvida, o fato de estar explícito em um documento legal fortaleceria as discussões sobre o assunto nas escolas e daria segurança para os/as professores/as, incentivando-os/as a abordarem o assunto, de forma a estimular a inclusão e o combate à violência de gênero e à discriminação de grupos minoritários.

Vale destacar que a escola é uma das principais instâncias de socialização, que permite aos/às estudantes a convivência com a diversidade social (estilo de vida, classe social, diversidade racial, de gênero e sexual, dentre outras). Esse seria mais um motivo para o fortalecimento das discussões de gênero nesse espaço. Entretanto, o que se vê muito atualmente é a escola sendo alvo de grupos hegemônicos social e economicamente, os quais tentam impor políticas que defendam seus interesses e suas convicções.

Uma importante publicação que trata de temáticas de corpos, gêneros e sexualidades nas escolas e nos diversos espaços educativos é o livro *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*, organizado em 2017 por Paula Regina Costa Ribeiro e Joanalira Corpes Magalhães, produzido no âmbito do projeto *Gênero e diversidade na escola: dos currículos escolares aos espaços educativos*.

Na referida publicação, muitos/as autores/as abordaram sobre a retirada do gênero do PNE. Nesse sentido, em um dos artigos do livro, Juliana Lapa Rizza e Paula Regina Costa Ribeiro (2017, p. 66) apontam que discussões sobre a sexualidade, o gênero e a diversidade

atravessam de alguma forma as instituições escolares e que “[...] não promover tais discussões no espaço escolar não significa que esses temas estarão fora dos muros da escola.” (RIZZA; RIBEIRO, 2017).

No mesmo entendimento, o livro apresenta o artigo de Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Fátima Lúcia Dezopa Parreira e Cristian Bianchi Lissi, que afirmam que os “[...] efeitos dessa alteração podem levar à redução da ação docente, bem como impulsionar modos preconceituosos sobre as expressões diversas de sexualidades e gêneros neste ambiente.” (SILVA; PARREIRA; LISSI, 2017, p. 92).

Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari (2019), em um artigo que enfoca os incômodos sobre gênero e sexualidade apresentados por participantes de um subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma universidade federal mineira, também falam sobre a retirada das questões de gênero e sexualidade do PNE, afirmando que nos últimos anos “[...] houve um movimento liderado por grupos conservadores cristãos que geraram um pânico social em torno do que nomeiam de ‘ideologia de gênero’²⁶” (SOUZA; FERRARI, 2019, p. 56).

Além do PNE, outro documento orientador do planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino são as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-EB), que foram elaboradas e determinadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estas diretrizes se inspiram nos princípios constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual afirma:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Essas diretrizes são normas obrigatórias para a Educação Básica, que têm o objetivo de nortear seus currículos e conteúdos mínimos, orientando as instituições de ensino no planejamento e organização de suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, esse documento

²⁶Segundo Rogério Diniz Junqueira (2017), o termo “ideologia de gênero” surgiu no interior da igreja católica e espalhou-se para vários países, discursando contra políticas progressistas, inclusive as referentes a gênero e sexualidade. Além disso, ele salienta que este termo não é um conceito científico, mas sim um dispositivo retórico reacionário com objetivo de promover polêmicas. O referido autor também afirma que os defensores da “ideologia de gênero” alegam a necessidade de proibir qualquer discussão ou referência à sexualidade e ao gênero nas escolas, tanto nos documentos quanto nos livros didáticos e, até mesmo, no trabalho docente.

busca promover a equidade de aprendizagem ao garantir que conteúdos básicos sejam ensinados a todos/as os/as alunos/as, sem deixar de levar em conta os contextos específicos nos quais cada aluno/a vive.

No que se refere às questões de gênero e meio ambiente, estas diretrizes defendem que no Projeto Político-Pedagógico, documento que viabiliza a escola democrática para todos, temas significativos relacionados com problemas e fatos culturais relevantes da realidade da instituição precisam ser abordados juntamente com a concepção de currículo e de conhecimento escolar. Assim, as DCN-EB afirmam:

Art. 43. [...]

[...]

§ 3º A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, **ambiental**, as **questões de gênero**, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica. (BRASIL, 2013, p. 75, grifos nossos).

Ainda a respeito das DCN-EB, pode-se perceber que o referido documento se preocupa com o modo de gestão das escolas em relação à garantia de abertura para manifestação das diferenças e da pluralidade:

Art. 54. [...]

[...]

§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (BRASIL, 2013, p. 77).

Atualmente existem as diretrizes gerais para a Educação Básica, abordadas anteriormente, e há diretrizes próprias para cada etapa e modalidade da Educação (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as quais se articulam às DCN-EB. No que se refere ao Ensino Médio, que é o nível de ensino objeto desta pesquisa, há as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), as quais foram atualizadas pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Nas DCN-EM a questão do meio ambiente é tratada logo no início, no artigo 5º, quando são abordados os princípios específicos que devem orientar o Ensino Médio, sendo um desses princípios a sustentabilidade ambiental. Além disso, o parágrafo 6º do Artigo 11, prevê que:

Art. 11. [...]

[...]

§ 6º Devem ser incluídos temas exigidos por legislação e normas específicas, na forma transversal e integradora, tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; **a Educação Ambiental**; a educação alimentar e nutricional; a Educação em Direitos Humanos; e a educação digital. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, grifos nossos).

Ainda sobre este assunto, em seu Artigo 27, inciso XVII, as diretrizes para o Ensino Médio dispõem que a proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve levar em consideração o “estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

No que se refere à questão de gênero, pode-se destacar que as DCN-EM abordam a diversidade dos sujeitos em um dos princípios específicos que orientam o Ensino Médio, ao afirmar o princípio V de “compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas.” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Outrossim, a questão é abordada no Artigo 27, inciso XV:

Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

[...]

XV - promoção dos direitos humanos mediante a discussão de temas relativos a raça e etnia, religião, **gênero, identidade de gênero** e orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência sob todas as formas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, grifos nossos).

Vale destacar também o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-EP), definidas através da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a), trazem sobre as questões de meio ambiente e gênero.

Em relação às questões ambientais, o Inciso VI do Artigo 14 das DCN-EP afirma que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem propiciar aos estudantes:

[...]

VI - fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, **gestão ambiental**, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, p. 5, grifos nossos)

Já no artigo 18 as Diretrizes Curriculares supracitadas destacam que um dos critérios para planejamento e organização dos referidos cursos deve ser o atendimento às demandas socioeconômicas e ambientais dos/das cidadãos/ãs. Além disso, a questão é abordada no Artigo 39, inciso IV:

Art. 39 Na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Profissional e Tecnológica, o Ministério da Educação, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, a avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, garantida a divulgação dos resultados, com a finalidade de: [...]

IV - zelar pelo cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante valorização de sua missão, afirmação da autonomia e da identidade institucional, atendimento às demandas **socioeconômico-ambientais**, promoção dos valores democráticos e respeito à diferença e à **diversidade**. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, p. 11-12, grifos nossos).

O artigo 39, citado acima, também traz a questão de respeitar a diferença e a diversidade, o que pode ser relacionado às questões de gênero. Sobre essas questões pode-se destacar ainda o Artigo 6º, Incisos X e XI:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio:

[...]

X - reconhecimento dos sujeitos e suas **diversidades** [...]

XI - reconhecimento das identidades de **gênero** e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012a, p. 2-3, grifos nossos).

Além do Plano Nacional de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual inclusive é citada nesses dois documentos oficiais. A BNCC é o documento que detalha as competências, conhecimentos e habilidades que o/a aluno/a deve aprender e desenvolver, orientando a composição dos currículos de todas

as escolas de Educação Básica do Brasil, com vistas à melhoria da aprendizagem em todas as etapas.

A versão mais atualizada da BNCC para a etapa do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018, sendo definida da seguinte forma:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 2018a, p. 7).

Assim, este documento é primordial para iniciar a mudança do quadro de desigualdade da educação, visto que tem influência sobre os currículos e as propostas pedagógicas das escolas, a formação inicial e continuada de educadores/as, a produção de materiais didáticos e também sobre os exames nacionais, os quais serão revistos com base no texto da BNCC.

Porém, no que se refere aos assuntos foco deste estudo, a BNCC aborda muito pouco. No que se refere a gênero, o referido documento não traz nada específico sobre essa questão, citando apenas a *Educação em Direitos Humanos*, que engloba o assunto de uma forma mais geral. No que se refere a meio ambiente ou Educação Ambiental, a base destaca que cabe aos sistemas de ensino e às escolas incorporar a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana aos currículos e às propostas pedagógicas. Entre esses temas há destaque para a Educação Ambiental e também para a Educação em Direitos Humanos.

Em relação ao debate de gênero, em meio às lutas para manter a discussão sobre esse assunto, vale ressaltar algumas vitórias conquistadas no ano de 2020. Até agosto de 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) já havia refutado seis iniciativas de municípios que proibiam a abordagem de gênero nas escolas. Em abril do referido ano, o Plenário do STF declarou inconstitucional a Lei 1.516/2015 do Município de Novo Gama (GO), que proibia a utilização em escolas públicas municipais de material didático que contivesse o que chama de *ideologia de gênero* (NOVA GAMA, 2015). Na decisão, disponível no Portal do STF (LEI MUNICIPAL..., 2020), o ministro Alexandre de Moraes considerou que a proibição da divulgação de material relacionado a questões de gênero nas escolas municipais não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e de igualdade e contribui para a manutenção da discriminação baseada na orientação sexual e identidade de gênero.

Já em maio de 2020, o STF declarou a inconstitucionalidade de dispositivos da Lei 3.491/2015 do Município de Ipatinga (MG) os quais excluía do ensino público municipal

qualquer referência sobre diversidade de gênero e orientação sexual. Com a decisão (LEI DE IPATINGA (MG)...,2020), foram declarados inconstitucionais os artigos 2º (caput), e 3º (caput), da Lei 3.491/2015, segundo os quais o ensino público do referido município "[...] não poderá implementar ou desenvolver nenhum ensino ou abordagem referente à ideologia de gênero e orientação sexual, sendo vedada a inserção de qualquer temática da diversidade de gênero nas práticas pedagógicas e no cotidiano das escolas." (IPATINGA, 2015). O entendimento do STF considerou a possibilidade de danos irreparáveis aos/às alunos/as, pois a lei municipal contrariava o pluralismo de ideias e o fomento à liberdade e à tolerância.

Ainda em maio de 2020, o STF (ARGUIÇÃO..., 2020), em decisão unânime, por meio de sessões virtuais, julgou inconstitucional o § 5º do Art. 162 da Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu-PR, que proibia, nas instituições da Rede Municipal de Ensino, abordagem sobre *ideologia de gênero*:

§ 5º Ficam vedadas em todas as dependências das instituições da rede municipal de ensino a adoção, divulgação, realização ou organização de políticas de ensino, currículo escolar, disciplina obrigatória, complementar ou facultativa, ou ainda atividades culturais que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo gênero ou orientação sexual. (Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 47/2018). (FOZ DO IGUAÇU, 2018).

Outra vitória dos estudos de gênero foi a decisão unânime do STF (LEI DE CASCAVEL (PR)..., 2020), em sessão virtual encerrada no dia 26 de junho de 2020, que considerou inconstitucional dispositivos do Plano Municipal de Educação de Cascavel-PR (Lei Municipal 6.496, de 24 de junho de 2015), que vedavam “[...] a adoção de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual’.” (CASCAVEL, 2015).

Outras decisões unânimes a favor dos estudos de gênero foram as Arguições de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 461 e 465, julgadas pelo STF em sessão virtual no dia 24 de agosto de 2020, que declararam inconstitucionais trechos das Leis municipais 3.468/2015, de Paranaguá (PR), e 2.243/2016, de Palmas (TO), respectivamente, que vedavam o ensino sobre gênero e orientação sexual, visto que as normas comprometem “[...] o acesso de crianças, adolescentes e jovens a conteúdos relevantes, pertinentes à sua vida íntima e social, em desrespeito à doutrina da proteção integral.” (JULGADAS..., 2020).

Com base em todo o exposto, percebe-se que os documentos da legislação educacional analisados não demonstram, na atualidade, a preocupação explícita com as questões de gênero; pelo contrário, percebe-se, como já afirmado anteriormente, uma tentativa de apagamento do termo *gênero* dos documentos, consequência da onda conservadora que vem avançando na

política e tendo reflexos na sociedade de forma geral. Porém, a invisibilização dessas questões nos documentos pode ser muito prejudicial nos processos formativos que acontecem dentro das escolas, visto que os/as professores/as, por não terem respaldo, podem deixar de trabalhar esses assuntos em sala de aula, trazendo um extremo prejuízo aos/às estudantes.

Por outro lado, ressalta-se que os estudiosos das questões de gênero continuam na luta e tentando mostrar sempre a importância dessas questões e a necessidade de elas serem trabalhadas na escola. Inclusive os julgamentos realizados pelo STF, entre os meses de abril e agosto de 2020, das ações citadas anteriormente, que tratam de leis municipais anti-gênero, foram grandes conquistas para os estudiosos de gênero, tendo em vista que os ministros e ministras do referido tribunal decidiram, por unanimidade, que proibir debates de gênero e sexualidade na escola é inconstitucional e também que é dever do estado abordar gênero e sexualidade no espaço escolar. Esta vitória é fruto de toda uma luta social de vários movimentos da educação, movimento LGBT, movimentos feministas, movimento dos Direitos Humanos, dentre outros.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Retomando o problema e os objetivos e situando a escolha, fonte e campo de pesquisa

Tendo em vista o recente entrelaçamento entre gênero e meio ambiente e ainda o fato de que a produção acadêmica que articula Gênero, Meio Ambiente e Educação Escolar é incipiente, esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: quais traços, marcas, possibilidades de articulação gênero e ambiente se apresentam nos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, relacionados à área ambiental, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás? Desta forma, o objetivo geral da presente pesquisa foi perscrutar traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente em documentos escritos dos Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, relacionados à área ambiental, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás.

A abordagem da pesquisa situa-se no quadro de estudos que visam à aproximação com as atribuições de sentidos e significados de dado objeto, nesse caso, do entrelaçamento gênero e ambiente em PPCs, legislações e outros documentos que serão descritos em página seguinte nesta subseção, que regulam e normatizam Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A escolha do campo deu-se em função de a pesquisadora ser residente no estado de Goiás, Brasil e servidora técnico-administrativa em um dos Institutos Federais do referido estado.

Situado na região Centro-Oeste do Brasil, o estado de Goiás é uma das 27 unidades federativas do país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (IBGE, 2021), possui uma área territorial de 340.242,854 km² (2020) e uma população estimada em 7.206.589 pessoas (2021).

A história de Goiás remonta ao final do século XVII e início do século XVIII, com a chegada dos bandeirantes, vindos de São Paulo, em busca de ouro. Segundo a história, Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, foi o primeiro bandeirante a ocupar o estado. Gradativamente, foi ocorrendo o processo de independência em Goiás e, a partir de 1940, o estado cresceu rapidamente, devido a fatores como “[...] a construção de Goiânia, o desbravamento do mato grosso goiano, e a campanha nacional ‘Marcha para o Oeste’, que culmina na década de 50 com a construção de Brasília, e imprimem um ritmo acelerado ao progresso de Goiás.” (CONHEÇA, 2019, grifo do autor).

A economia de Goiás se baseia “[...] na produção agrícola, na pecuária, no comércio e nas indústrias de mineração, alimentícia, de confecções, mobiliária, metalurgia e madeireira [...]” (GOIÁS, 2021). No entanto, a agropecuária é a atividade econômica mais explorada e uma das principais responsáveis pela rápida agroindustrialização do estado:

Privilegiado com terras férteis, água abundante, clima favorável e um amplo domínio na tecnologia de produção, o estado é um dos grandes exportadores de grãos, além de possuir um dos maiores rebanhos do país. O estado de Goiás destaca-se na produção de cana-de-açúcar, milho, soja, tomate, sorgo, feijão, girassol, alho, além de também produzir algodão, arroz, café e trigo. Em 2019, Goiás foi o 4º estado brasileiro com maior produção de grãos, 10% da produção nacional. (GOIÁS, 2021).

A notoriedade neste tipo de atividade, sem dúvida, se revela também pelo impacto no ambiente e pelo impacto que as empresas, em grande parte multinacionais, provocam no cerrado brasileiro. A expansão da agropecuária tem causado severos prejuízos ao cerrado goiano: “[...] as matas ciliares estão sendo destruídas e as reservas permanentes sendo desmatadas, para ceder espaço para o gado bovino e as plantações” (GOIÁS, 2021). A monocultura de sorgo, soja, cana-de-açúcar, entre outras, empobrece os solos e é uma das formas de eliminação da diversidade da fauna e flora neste espaço territorial e social.

Sem dúvida, a presença marcante da agroindústria é um dos elementos movimentadores da instalação de Instituições de Ensino Superior com cursos afeitos à agroindústria – tanto em relação à formação de mão-de-obra quanto à produção intelectual e crítica acerca dos impactos gerados à vida no cerrado brasileiro.

Desse modo, quanto à presença de instituições públicas de ensino superior, atualmente existem no estado a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG), a Universidade Federal de Jataí (UFJ), a Universidade Federal de Catalão (UFCat), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano). Estes dois últimos, além de cursos em nível Superior, também ofertam Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, objeto de estudo desta tese.

Para nossa pesquisa selecionamos 23 Projetos Pedagógicos de oito cursos diferentes dos dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no estado de Goiás: o IFG e o IF Goiano. Estas instituições foram criadas através da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São autarquias federais vinculadas

ao Ministério da Educação e possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

Conforme informações disponibilizadas em seus sites institucionais (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2020; INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, 2020), são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional que ofertam educação profissional e tecnológica de forma gratuita em diferentes modalidades de ensino. Assim, são especializadas na educação profissional e tecnológica e oferecem cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, técnicos subsequentes ao Ensino Médio, superiores tecnológicos, de bacharelados, licenciaturas e de pós-graduação.

A história do IFG tem origem em 1909 quando o então presidente Nilo Peçanha criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada Estado do país, por meio do Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909). Em Goiás, a Escola foi criada na antiga capital, Vila Boa, atualmente Cidade de Goiás. Com a construção de Goiânia, em 1942, a escola foi transferida para a nova capital, recebendo o nome de Escola Técnica de Goiânia e houve, por meio do Decreto-lei nº 4.127 de 25 de fevereiro de 1942 (BRASIL, 1942), a criação de cursos técnicos na área industrial, integrados ao Ensino Médio (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2020).

Em 1959, com a Lei n.º 3.552 (BRASIL, 1959), a instituição passou a ser autarquia federal e, em 1965, com a Lei nº 4.759 (BRASIL, 1965), recebeu a denominação de Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG). Em 1988, a ETFG criou a Unidade de Ensino Descentralizada de Jataí, atualmente denominada Campus²⁷ Jataí. Através de um decreto sem número, de 22 de março de 1999, a ETFG foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), o qual era especializado na oferta de educação tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, obtendo inclusive autorização para ofertar cursos superiores (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2020).

Posteriormente, com o Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foi criada, em 2006, a Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Inhumas, hoje Campus Inhumas. Vale ressaltar que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está presente em todo o país e oferece desde

²⁷Nesta tese, seguindo uma nota informativa da SETEC/MEC do ano de 2015 (Ofício Circular nº 72/2015/SETEC/MEC), optamos por utilizar o vocábulo “campus”, para utilização no singular, e “campi”, para utilização no plural.

curso de qualificação e técnicos até os superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas e programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

Com objetivo de consolidar ainda mais a evolução da Educação Profissional e Tecnológica no país, no final de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica foram elevados à categoria de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Com isso, o CEFET-GO se transformou em IFG, continuando a oferecer educação pública, gratuita e de qualidade e contribuindo cada vez mais com o desenvolvimento social e econômico do Estado (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2020).

Continuando o projeto de expansão da Rede Federal, houve a implantação dos campi de Itumbiara e Uruaçu em 2008; Anápolis, Formosa e Luziânia em 2010; Aparecida de Goiânia e Cidade de Goiás no ano de 2012 e mais quatro em 2014 – Águas Lindas, Goiânia Oeste, Senador Canedo e Valparaíso – totalizando os 14 campi que a instituição possui hoje.

Dessa forma, o IFG possui atualmente 14 campi em funcionamento: Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goiânia, Goiânia Oeste, Inhumas, Itumbiara, Jataí, Luziânia, Senador Canedo, Uruaçu e Valparaíso, atendendo mais de 14 mil alunos/as (ano-base 2019), segundo os números de sua Pró-Reitoria de Ensino (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS, 2020).

Já o IF Goiano, quando de sua criação através da Lei 11.892/2008, foi constituído pela integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica de Rio Verde, de Urutaí (e sua respectiva Unidade de Ensino Descentralizada de Morrinhos) e da Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE), todos provenientes de antigas escolas agrícolas (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, 2020).

Em 2010, este instituto inaugurou mais um campus em Iporá e, em 2014, iniciou atividades em mais três: Campos Belos, Posse e Trindade. Além disso, também possui quatro campi avançados, nas cidades de Catalão, Cristalina, Ipameri e Hidrolândia, totalizando as 12 unidades que existem hoje. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, 2020).

Logo, o IF Goiano possui atualmente uma Reitoria, situada em Goiânia, como órgão de administração central; oito campi – Ceres, Iporá, Morrinhos, Urutaí, Rio Verde, Campos Belos, Posse e Trindade – e quatro campi avançados distribuídos nos municípios de Catalão, Cristalina, Hidrolândia e Ipameri. No total, atende aproximadamente 13 mil alunos/as, conforme informação enviada pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal Goiano, através de e-mail institucional em dezembro de 2020.

Vale ressaltar que os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertados na forma integrada ao Ensino Médio são prioridade na atuação dos Institutos Federais, conforme artigo 8º da Lei 11.892 de dezembro de 2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008). Um dos objetivos dessa prioridade é ampliar a atuação dessas instituições no atendimento da Educação Básica de qualidade, pública e gratuita, articulando o conhecimento com a prática social, as relações de trabalho e os processos científicos e tecnológicos e contextualizando a Educação Profissional ao mundo do trabalho e às transformações no âmbito histórico, social, técnico-científico, artístico e cultural.

Para esta pesquisa identificamos quais eram os Cursos Técnicos Integrados oferecidos pelas instituições estudadas e, dentre eles, verificamos os que poderiam ter alguma relação com a área ambiental. O acesso às informações dos cursos foi realizado através dos sites institucionais de cada instituto, ocasião em que foram levantados os dados gerais dos cursos ofertados. Consideramos oito cursos, a saber: Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária, Biotecnologia, Controle Ambiental, Meio Ambiente, Química e Saneamento. Vale ressaltar que alguns cursos são oferecidos nas duas instituições, como é o caso de Biotecnologia, Meio Ambiente e Química e também há os que são ofertados em mais de um campus do mesmo instituto, como é o caso de Agropecuária, que é ofertado em oito campi do IF Goiano e Química, que é ofertado em 6 campi do IFG e em um campus do IF Goiano. Assim, foram analisados 23 Projetos Pedagógicos de oito Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio diferentes, distribuídos em 18 campi diferentes.

As informações foram obtidas por análise documental, cujas fontes incluídas foram: a) documentos que contemplam a temática gênero e meio ambiente, como leis, normas, relatórios, dentre outros; b) Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos 18 campi onde foram encontrados cursos relacionados à área ambiental; c) Ementas das disciplinas dos referidos cursos técnicos.

Para Tim May (2004), a pesquisa documental geralmente é aplicada junto com outros métodos e essa associação produz compreensões valiosas da sociedade e da dinâmica da vida social. Esse autor considera que os documentos são meios pelos quais se expressa o poder social, devendo ser abordados “[...] em termos das intenções do seu autor e o contexto social no qual foi produzido.” (MAY, 2004, p. 214). Ou seja, é extremamente importante que o documento utilizado seja considerado dentro do contexto social em que foi construído.

Em relação às fontes documentais que podem ser utilizadas, May (2004) inclui documentos históricos e também relatos de pessoas sobre situações ou períodos em que elas estiveram de fato envolvidas. Assim, são fontes documentais: leis, declarações estatutárias,

anais de congresso, registros ministeriais, discursos políticos, relatórios de comissões administrativas e governamentais, conteúdo da mídia de massa, romances, mapas, livros, internet, documentos pessoais, dentre outros.

Os PPCs dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio das instituições estudadas que tiveram alguma relação com a área ambiental foram analisados segundo a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). Essa análise pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

De acordo Bardin (2016), este método tem como objetivos a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, destacando, portanto, dois polos: desejo de rigor e necessidade de descobrir. A descrição foi a primeira etapa que realizamos, na qual enumeramos as características do texto, depois disso passamos da descrição para a interpretação, conforme orienta Bardin (2016).

Realizamos uma pré-análise da documentação de modo que exploramos os documentos e passamos ao processo de seleção e recorte do que poderia responder a nossa questão de pesquisa.

Desse modo, nessa primeira fase, a primeira atividade consistiu em realizarmos uma *leitura flutuante* dos documentos, que nos permitiu conhecer e analisar os documentos. Já na segunda fase da análise de conteúdo (exploração do material), procede-se à codificação que:

Corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (BARDIN, 2016, p. 133).

Na codificação são definidas as unidades de registro, que são as unidades de significação codificada, podendo ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o documento, entre outros. Além das unidades de registro, existem as unidades de contexto que servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, como por exemplo, a frase é para a palavra e o parágrafo é para o tema (BARDIN, 2016).

Já na terceira fase (tratamento dos resultados, inferência e interpretação), Bardin (2016) defende que deve ser utilizada a categorização, etapa na qual é necessário investigar os pontos comuns encontrados entre os elementos para, assim, estabelecer as categorias, as quais podem ser criadas *a priori* (a partir da teoria) ou *a posteriori* (após a coleta de dados).

Em relação às interpretações, Rosana Hoffman Câmara (2013, p. 189) afirma que elas têm o intuito de buscar “[...] o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais [...]”, ou seja, elas induzem o/a pesquisador/a a crenças a partir de comportamentos e verbalizações.

4.2 Informações gerais dos cursos analisados

Tendo abordado de forma geral os dois Institutos Federais existentes no estado de Goiás (IFG e IF Goiano), ressaltamos que foram analisados, conforme informado anteriormente, 23 Projetos Pedagógicos de oito Cursos Técnicos Integrados diferentes, distribuídos em 18 campi, conforme Quadro 6. Os cursos analisados foram os que consideramos ter alguma relação com a área ambiental: Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária, Biotecnologia, Controle Ambiental, Meio Ambiente, Química e Saneamento.

Para os casos em que o mesmo curso era oferecido em diferentes instituições, fizemos a identificação com o nome do curso seguido de identificação numérica crescente e ordem alfabética dos campi. Desse modo, analisamos um curso de Agroecologia, um curso de Agroindústria, oito cursos de Agropecuária, dois cursos de Biotecnologia, um curso de Controle Ambiental, dois cursos de Meio Ambiente, sete cursos de Química e um curso de Saneamento (Quadro 6).

Quadro 6 – Cursos analisados

Ord.	Curso	Instituto	Campus
1	Agroecologia	IFG	Cidade de Goiás
2	Agroindústria	IFG	Inhumas
3	Agropecuária 1	IF Goiano	Campos Belos
4	Agropecuária 2	IF Goiano	Ceres
5	Agropecuária 3	IF Goiano	Cristalina
6	Agropecuária 4	IF Goiano	Hidrolândia
7	Agropecuária 5	IF Goiano	Iporá
8	Agropecuária 6	IF Goiano	Morrinhos
9	Agropecuária 7	IF Goiano	Posse
10	Agropecuária 8	IF Goiano	Urutaí
11	Biotechnology 1	IFG	Formosa
12	Biotechnology 2	IF Goiano	Urutaí
13	Controle Ambiental	IFG	Goiânia
14	Meio Ambiente 1	IFG	Águas Lindas
15	Meio Ambiente 2	IF Goiano	Ceres
16	Química 1	IFG	Anápolis
17	Química 2	IFG	Aparecida de Goiânia
18	Química 3	IFG	Inhumas
19	Química 4	IF Goiano	Iporá
20	Química 5	IFG	Itumbiara
21	Química 6	IFG	Luziânia
22	Química 7	IFG	Uruaçu
23	Saneamento	IFG	Formosa

Fonte: Elaborado pela autora, com base no site das instituições IFG e IF Goiano.

Para ter acesso aos PPCs, primeiramente acessamos o site oficial de cada instituto (IFG e IF Goiano) e procuramos pelo referido documento. Ao mesmo tempo, buscamos na página institucional os e-mails institucionais de cada Coordenação de Curso (ou quando não encontramos e-mail deste setor, procuramos pelo e-mail da Coordenação de Apoio Administrativo ao Departamento ou da Gerência de Ensino). De posse dessas informações, encaminhamos um e-mail a esses setores solicitando informações sobre os PPCs. Em relação aos cursos em que encontramos o PPC no site institucional, confirmamos com a Coordenação de Curso se o referido documento ainda estava vigente e se era o mais recente. Para os cursos em que não encontramos o PPC na página oficial, solicitamos à Coordenação de Curso que, se possível, nos encaminhasse o PPC mais recente.

Dessa forma, dos 23 PPCs, 20 foram encontrados no site oficial, sendo que destes, três não estavam atualizados, sendo necessário que a Coordenação do Curso nos encaminhasse o documento mais recente e atualizado. Os outros três PPCs não estavam disponíveis no site e nos foram encaminhados pela instituição através do e-mail institucional.

Ao analisar as informações gerais sobre os cursos disponíveis nos PPCs percebemos que todos os cursos são ofertados em tempo integral, com exceção dos Curso Técnicos Integrados em Agropecuária 4 e Controle Ambiental, que são oferecidos no período matutino.

Os cursos possuem duração de três anos, com exceção do Curso Técnico em Controle Ambiental (quatro anos). Em relação à quantidade de vagas oferecidas, a maioria dos cursos oferecem entre 30 e 40 vagas anuais. Essas informações gerais sobre os cursos, estão dispostas no Quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Informações gerais dos cursos analisados

Curso	Ano do PPC	Vagas ¹	Duração	Turno
Agroecologia	2016	36 ²	3 anos	Integral ³
Agroindústria	2014	30	3 anos	Integral
Agropecuária 1	2016	De 30 a 40	3 anos	Integral
Agropecuária 2	2016	40	3 anos	Integral
Agropecuária 3	2014	40	3 anos	Integral
Agropecuária 4	2018	Até 45	3 anos	Matutino
Agropecuária 5	2019	35	3 anos	Integral
Agropecuária 6	2016	35	3 anos	Integral
Agropecuária 7	2019	35	3 anos	Diurno ⁴
Agropecuária 8	2010	120	3 anos	Integral
Biotecnologia 1	2014	30	3 anos	Integral
Biotecnologia 2	2014	40	3 anos	Integral
Controle Ambiental	2008	30	4 anos	Matutino
Meio Ambiente 1	2017	30	3 anos	Integral
Meio Ambiente 2	2015	40	3 anos	Integral
Química 1	2015	30	3 anos	Integral
Química 2	2015	30	3 anos	Integral
Química 3	2016	30	3 anos	Integral
Química 4	2018	35	3 anos	Integral
Química 5	2015	30	3 anos	Integral
Química 6	2015	30	3 anos	Integral
Química 7	2015	30	3 anos	Integral
Saneamento	2013	30	3 anos	Integral

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados.

¹ Quantidade de vagas oferecidas anualmente.

² O PPC não informa a quantidade de vagas. Porém, através de contato por e-mail institucional com a coordenação do referido curso, a mesma nos confirmou a quantidade de vagas oferecidas anualmente.

³ Período integral: manhã e tarde.

⁴ Diurno: Conforme informações da coordenação do curso, diurno é o mesmo que integral.

Em nosso processo de sistematização, a partir das informações sobre a organização curricular de cada curso, produzimos o Quadro 8, exposto a seguir.

Quadro 8 – Informações sobre o Eixo Tecnológico e a Matriz Curricular dos cursos analisados

Curso	Eixo Tecnológico	Matriz Curricular¹	Estágio	A. C.²
Agroecologia	Recursos Naturais	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Agroindústria	Produção Alimentícia	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Agropecuária 1	Recursos Naturais	Educação Básica e Educação Profissional	160h	Não há ³
Agropecuária 2	Recursos Naturais	Núcleo Básico, Núcleo Articulador e Núcleo Profissionalizante	160h	40h
Agropecuária 3	Recursos Naturais	Educação Básica e Educação Profissional	Não há ⁴	60h
Agropecuária 4	Recursos Naturais	Núcleo Básico, Núcleo Articulador e Núcleo Profissionalizante	160h	60h
Agropecuária 5	Recursos Naturais	Núcleo Básico, Núcleo Articulador e Núcleo Profissionalizante	160h	20h
Agropecuária 6	*	Educação Básica e Educação Profissional	160h	Não há ³
Agropecuária 7	Recursos Naturais	Núcleo Básico, Núcleo Articulador e Núcleo Profissionalizante	160h	60h
Agropecuária 8	Recursos Naturais	Educação Básica e Educação Profissional	160h	Não há ³
Biotecnologia 1	Produção Alimentícia, Ambiente, Saúde e Segurança	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Biotecnologia 2	Ambiente, Saúde e Segurança	Conteúdos Básicos, Diversificado e Profissionalizantes	200h	100h
Controle Ambiental	*	*	400h	120h
Meio Ambiente 1	Ambiente e Saúde	Núcleo Comum, Núcleo Politécnico e Núcleo Específico	160h	120h
Meio Ambiente 2	Ambiente e Saúde	Núcleo Comum, Núcleo Articulador e Parte Específica/Profissionalizante	Não prevê	80h
Química 1	Controle e Processos Industriais	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Química 2	Controle e Processos Industriais	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Química 3	Produção Industrial	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Química 4	Controle e Processos Industriais	Núcleo Básico, Núcleo Articulador e Núcleo Profissionalizante	160h	20h
Química 5	Controle e Processos Industriais	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Química 6	Controle e Processos Industriais	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Química 7	Controle e Processos Industriais	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	200h	120h
Saneamento	Infraestrutura	Núcleo Comum, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico	240h	120h

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados.

¹ Divisão das disciplinas em núcleos na Matriz Curricular.

² Atividades Complementares: atividades de caráter acadêmico, técnico, científico, artístico, cultural, esportivo, de inserção comunitária, bem como as práticas profissionais vivenciadas pelo/a educando/a.

³ Não há previsão de quantidade de horas, visto que no referido curso, as atividades complementares não são obrigatórias.

⁴ Não há previsão de estágio no PPC do referido curso.

* Não há essa informação no PPC do referido curso.

No que se refere à matriz curricular constatamos, conforme Quadro 8, que todos os cursos do IFG segmentam suas disciplinas em três núcleos: Comum, Diversificado e Específico, com exceção do Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental do Campus Goiânia que não especifica essa informação no projeto.

No Núcleo Comum estão as disciplinas obrigatórias que compõem a base da formação escolar de nível médio, conforme as DCN-EM. O Núcleo Diversificado, embasado nas DCN-EM e nas DCN-EP, contém as disciplinas obrigatórias e as optativas que, por transversalidade, dialogam com a formação básica de nível médio e a qualificação geral para o trabalho. Já o Núcleo Específico compreende as disciplinas obrigatórias da formação profissional técnica de nível médio, de acordo com a habilitação do curso, amparado pelas DCN-EP e pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT). Vale ressaltar que o Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente 1 faz a mesma divisão, mas utilizando uma denominação diferente: eles utilizam *Núcleo Politécnico* ao invés de *Núcleo Diversificado*.

No IF Goiano, os Cursos Técnicos em Agropecuária 1, 3, 6 e 8 possuem as disciplinas organizadas em dois núcleos: 1- Educação Básica, que engloba as disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias) e 2- Educação Profissional, que integra as disciplinas específicas da área de Agropecuária. Já os Cursos Técnicos em Agropecuária 2, 4, 5, 7; Técnico em Meio Ambiente 2 e Técnico em Química 4 são organizados em três núcleos: 1- Núcleo Básico, também denominado Núcleo Comum, que inclui as disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio citadas no início do parágrafo; 2- Núcleo Articulador, que tem o objetivo de ser o elo de ligação entre o Núcleo Básico e o Profissionalizante; 3- Núcleo Profissionalizante ou Parte Específica/Profissionalizante, que compreende os conhecimentos específicos de cada curso.

Já o Curso Técnico em Biotecnologia 2 do IF Goiano possui as disciplinas organizadas em três núcleos, mas com pequenas diferenças dos cursos citados acima: 1- Conteúdos Básicos, que incluem as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, Educação Física, Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Artes; 2- Conteúdo Diversificado, contemplando o ensino de língua inglesa e espanhola; e 3- Conteúdos Profissionalizantes, relacionados diretamente com os objetivos específicos voltados ao perfil profissional do/da egresso/a e com as áreas de atuação definidas no CNCT para cursos técnicos em Biotecnologia.

5 CONFIGURANDO AS RELAÇÕES ENTRE GÊNERO E AMBIENTE

Nesta seção apresentamos as ideias-força que emergiram do nosso processo analítico. Chegamos a elas por meio da nossa imersão e análise dos PPCs. Para isso, utilizamos os referenciais para a leitura, compreensão e articulação dos dois conceitos centrais da tese – gênero e ambiente. Apresentamos a seguir as reflexões que aludem às marcas, traços e possibilidades de articulação entre gênero e ambiente presentes nos PPCs que analisamos.

5.1 A linguagem de gênero nos PPCs

Guilherme Ribeiro Colaço Mäder e Heronides Maurílio de Melo Moura em artigo publicado em 2015, na Revista do GELNE, intitulado *O masculino genérico sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista*, discutem sobre o uso do gênero gramatical masculino “[...] para denotar o gênero humano como um todo (isto é, homens e/ou mulheres).” (MÄDER; MOURA, 2015, p.34). O autor e a autora apontam para a manifestação deste uso linguístico na Língua Portuguesa, embora informem que esta não é uma peculiaridade da nossa língua, uma vez que em várias outras línguas tais usos também sejam realizados. Assim, o emprego de nomes masculinos é utilizado para denotar tanto um conjunto de seres humanos de vários gêneros – mulher, homem, travesti, transgênero, agênero, transexual, etc. quanto para denotar conjunto de seres humanos dos dois gêneros estabelecidos como padrão a ser seguido – homem ou mulher.

No artigo supracitado é indicado que “[...] o gênero gramatical masculino denota não apenas o gênero masculino, mas o gênero humano, incluindo homens e/ou mulheres [...]” (MÄDER; MOURA, 2015, p. 35, grifo dos autores).

Na leitura que realizamos dos documentos dos PPCs também localizamos o uso do masculino genérico. Dessa forma, os documentos utilizam o nome masculino, no singular ou no plural, para denotar conjuntos compostos de pessoas que podem performar uma gama variável de identidade de gênero, como indicado na Figura 1 que segue.

Na Feira Agro Centro-Oeste de 2016 foi possível notar maior envolvimento **dos estudantes** nas atividades e **todos e todas** se sentiram responsáveis e representados no estande institucional, uma vez que foi apresentado um trabalho realizado junto com **eles** nas comunidades locais da Cidade de Goiás. (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 167, grifos nossos).

A celebração homenageando **os guardiões e guardiãs** de sementes, com entrega de presentes feitos pela turma de [...] foi realizada simbolicamente para agradecer a **todos estes** que tem papel fundamental para a consolidação da agroecologia no campo e representam o respeito à diversidade e sobrevivência dos povos, que garantem a soberania alimentar. (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 169, grifos nossos).

Nos extratos supracitados, apesar de haver a referência ao sujeito homem e ao sujeito mulher, no mesmo parágrafo, o uso somente da contração da preposição *de* + *os*, designação do gênero masculino, na expressão “[...] maior envolvimento **dos estudantes** nas atividades [...]” (p. 167, grifos nossos) e, novamente, a designação do masculino nas expressões “[...] junto com **eles** [...]” (p. 167, grifo nosso) e “[...] agradecer a **todos estes** [...]” (p. 169, grifos nossos), torna o sujeito, inicialmente enunciado como composto – homem e mulher – marcado pelos pronomes masculinos que grifamos.

Nos PPCs de dois cursos há a informação de que suas coordenadoras são professoras mulheres. Nos documentos consta inclusive o nome delas, contudo a referência à função é designada com uso do gênero masculino: *coordenador do curso* em um curso e *coordenador* no outro curso.

A partir do que apresentamos até aqui, entendemos que não há como negarmos a importância e a função da linguagem no estabelecimento e manutenção do binarismo de gênero, da determinação universal do gênero masculino para dizer de homens e mulheres e da invisibilidade e do apagamento de identidades de gênero distintas do padrão binário. Defendemos que os usos da língua e da linguagem não estão desarticulados da produção de sentidos e de significados forjados no seio da sociedade e das relações de poder que nela se estabelecem. Isso nos faz apontar que, em um documento como o PPC, a demarcação da pluralidade de gênero é uma das formas de enfrentamento e superação das desigualdades e assimetrias entre os gêneros no espaço social, portanto, é um dos mecanismos de enfrentamento e superação de inúmeras violências praticadas nos cotidianos de segmentos da população que desobedece ao imperativo do binarismo de gênero. Violências estas que provocam impactos nas relações entre humanos e humanas, relações estas que tomamos como relações ambientais, sociais, culturais e políticas.

Ainda trabalhando com as informações que localizamos nos 23 projetos de curso que analisamos, observamos que de forma predominante, os termos *humano(s)* ou *humana(s)* foram

Quadro 9 – Linguagem de gênero utilizada nos PPCs dos cursos analisados

Curso	Uso de <i>homem</i> ou <i>homens</i> ¹	Uso de <i>humano(s)</i> ou <i>humana(s)</i> ²
Agroecologia	0	12
Agroindústria	2	27
Agropecuária 1	7	12
Agropecuária 2	2	25
Agropecuária 3	2	27
Agropecuária 4	1	19
Agropecuária 5	1	20
Agropecuária 6	7	31
Agropecuária 7	4	10
Agropecuária 8	1	18
Biotecnologia 1	3	15
Biotecnologia 2	2	17
Controle Ambiental	19	61
Meio Ambiente 1	6	19
Meio Ambiente 2	5	12
Química 1	0	10
Química 2	4	29
Química 3	3	34
Química 4	2	16
Química 5	10	28
Química 6	1	9
Química 7	0	12
Saneamento	0	17

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados.

¹ Quantidade de vezes em que as palavras *homem* ou *homens* apareceram se referindo ao ser humano.

² Quantidade de vezes em que foram utilizados os termos *humano(s)* ou *humana(s)*.

Assim, no PPC do curso Técnico em Agroindústria encontramos os seguintes enunciados: “importância destes organismos para o meio ambiente e para o **homem**” (p. 46); “utilização racional pelo **homem**” (p. 59) (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2014, PPC AGROINDÚSTRIA, grifos nossos). No curso Técnico em Agropecuária 1 (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1, grifos nossos), alguns exemplos encontrados são: “o **homem** como ser de natureza” (p. 57), “o **homem** como ser político” (p. 57), “a desigualdade entre os **homens**” (p. 57), “relações que o **homem** estabelece na sociedade” (p. 67). No Técnico em Agropecuária 2 (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, grifos nossos), encontramos “construção do **homem**” (p. 8) e “possibilidade ao **homem** ser o que é” (p. 76). No Curso Técnico em Agropecuária 3 (IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA, 2014, PPC AGROPECUÁRIA 3, grifos nossos): “capacidade crescente do **homem**” (p. 44) e “como o **homem** cria” (p. 75). Nos Técnicos em Agropecuária 4, 5 e 7: “concebendo o **homem** como ser histórico-social” (p. 6) (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4, grifo nosso; IF GOIANO –

CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5, grifo nosso; IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7, grifo nosso). No Técnico em Agropecuária 6 (IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 6, grifos nossos), alguns exemplos são: “o **homem** como medida” (p. 23), “o **homem** busca se orientar” (p. 24) e “impacto do **homem** no equilíbrio natural” (p. 27). No Técnico em Agropecuária 8: “capacidade crescente do **homem**” (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2010, PPC AGROPECUÁRIA 8, p. 14, grifo nosso).

Já no Curso Técnico em Biotecnologia 1 encontramos: “a utilização da biotecnologia pelo **homem** não é recente” (p. 6); “entender o pH e os principais sistemas tampões do **homem**” (p. 81); “identificação dos parasitos que acometem o **homem**” (p. 104) (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 1, grifos nossos). No Curso Técnico em Biotecnologia 2 localizamos: “atividades que o **homem** vem desenvolvendo” (p. 6) e “relação **homem**-natureza” (p. 55) (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 2, grifos nossos).

O PPC Curso Técnico em Controle Ambiental foi o que mais utilizou o termo *homem* ou ‘*homens*’ em referência a *humano/a*, em um total de 19 usos. No documento do Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente 1 destacamos os trechos: “necessidades do **homem**” (p. 5), “aspectos formativos do **homem**” (p. 13), “relação **homem**-natureza” (p. 20), “formação integral do **homem**” (p. 72, 73 e 74) (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, grifos nossos). Em outro PPC deste mesmo curso, Campus Ceres do IF Goiano, encontramos “intervenção do **homem** no Meio Ambiente” (p. 9), “relacionada à educação do **homem**” (p. 12), “qualidade de vida do **homem**” (p. 18), “relações **homem**-natureza” (p. 19), “consumo de energia pelo **homem**” (p. 40) (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2015, PPC MEIO AMBIENTE 2, grifos nossos).

Nos Cursos Técnicos Integrados em Química, salientamos que foram utilizados os termos *homem* ou *homens* com referência ao ser humano nos campi de Aparecida de Goiânia, Inhumas, Itumbiara, Iporá e Luziânia. Destacamos alguns fragmentos que estão expostos a seguir:

O Curso Técnico Integrado em Química primará por uma formação que propicie ao **aluno** o domínio de saberes e conteúdos, bem como compartilhar de uma prática de atitudes e valores voltados para o reconhecimento e a valorização das diferenças; contestar preconceitos e discriminações; abordando temas transversais que percorrem desde as relações étnico-raciais, direitos humanos, até a relação do **homem** com o Meio Ambiente, apoiada nas legislações vigentes. (IFG – CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 2, p. 24, grifos nossos).

Proporcionar **aos alunos** à oportunidade de conhecer os microrganismos em sua morfologia, seus arranjos e reações aos processos de coloração, fisiologia, metabolismo, genética, a caracterização e identificação dos microrganismos, bem como suas interações com os processos químicos, físicos e biológicos que ocorrem não só nos ambientes naturais como também em alguns ambientes modificados pelo **homem**. (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3, p. 52, grifos nossos).

O currículo do presente curso tem como diretriz a formação humana e a formação profissional, isto é, formar cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade para além de sua aparência fenomênica, concebendo o **homem** como ser histórico-social, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, produzindo conhecimentos que a transformam e a si próprio. (IF GOIANO - CAMPUS IPORÁ, 2018, PPC QUÍMICA 4, p. 6, grifo nosso).

É objeto de estudo da Biologia o fenômeno da vida em toda a sua diversidade de manifestações. O aprendizado desta ciência deverá permitir a compreensão da natureza viva, e estar vinculado com a sua aplicação tecnológica, para permitir a formação integral do **homem** e harmonizar seu relacionamento com o meio, assegurando para si e para as gerações futuras melhores condições de sobrevivência [...] (IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 48, 49 e 50, grifo nosso).

A relação do **homem** com a natureza, bem como as relações da sociedade versus sociedade, são objetos de investigação geográfica. O espaço, como sendo um conceito-chave em Geografia é produzido e reproduzido a partir de tais relações. A observação da realidade, então, constitui-se como metodologia importante para o ensino de Geografia e formação de um pensamento crítico e autônomo acerca da sociedade em que vivemos [...] (IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 58, grifo nosso).

No Curso Técnico Integrado em Química 6, a referência ao substantivo homem apareceu apenas uma vez: “Acrescenta-se que a metodologia, tomada na perspectiva dialética, fundamenta-se na concepção de conhecimento na qual o **homem** é sujeito e, portanto, assume o papel de ser ativo nas relações sociais e com a natureza.” (IFG – CAMPUS LUZIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 6, p. 19, grifo nosso).

Julia Kristeva, importante estudiosa do campo dos estudos feministas, na área da Linguística, já na década de 1980 indicava que “O sujeito [...] se forma e se transforma no discurso [...]” e é pela linguagem que “[...] se faz e se desfaz o sujeito falante.” (KRISTEVA, 1981, p. 263). O sujeito falante dos PPCs dos cursos é mantido num modelo universal, ora em um modelo binário de gênero – construindo o sujeito mulher.

Desse modo, os PPCs dos cursos que analisamos, pela linguagem utilizada, apontam ora para a utilização de uma linguagem de gênero centrada na ordem do masculino e ora assinalam para a tentativa de ruptura dessa ordem. No entanto, não localizamos nos documentos nenhum enunciado ou tentativa de superação do modelo binário de gênero.

Tais constatações nos fazem recorrer ao que Butler afirma acerca do modo como a “[...] linguagem constitui o domínio imaginável do gênero [...]” (BUTLER, 2020, p. 31) com o próprio fato de que “[...] não é possível significar as pessoas na linguagem sem a marca do

gênero.” (BUTLER, 2020, p. 50). Esta consideração foi apresentada nos modos como os PPCs dos diferentes cursos constituem e definem os sujeitos para os quais fala. De um modo geral com o sujeito masculino e/ou com o sujeito masculino e feminino – homem e mulher. No entanto, homem e mulher são apresentados por meio de uma linguagem no singular, que não explicita a multiplicidade de homens e mulheres que podem se produzir a partir de múltiplas performances de gênero.

Desse modo, é inegável o esforço de muitos PPCs em demarcar a referência à mulher. Tal formulação pode ser observada na escrita e apresentação de objetivos dos Cursos. Um exemplo deste, encontramos no PPC do Curso de Técnico em Agroecologia, em um dos seus objetivos específicos que assim está redigido: “[...] contribuir para consolidar a importância decisiva da mulher camponesa no movimento da agroecologia, tanto por seu papel decisivo nas famílias como no trabalho e na organização política.” (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 17).

Ainda no Anexo II do PPC, localizamos a apresentação de uma atividade desenvolvida pelos/as estudantes do referido curso na Feira Agro Centro-Oeste de 2016:

Nos diálogos, buscamos dar voz a essa memória **a partir do ponto de vista da Mulher inserida no contexto rural e educativo**, de natureza geradora e criadora, assumindo papéis e articulando o trabalho coletivo nas famílias e comunidades de Projetos de Assentamentos nas imediações do centro urbano da cidade. Este aspecto peculiar da comunidade possibilitou o encontro com a potência da articulação coletiva, os saberes tradicionais e as práticas que inscrevem um panorama da agricultura familiar, aproximando saberes e integrando o trabalho com a terra e a noção de justiça social. (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 168, grifos nossos).

A que mulher o PPC faz menção? A que organização ou configuração de família? Com o documento que analisamos não nos foi possível responder a estas questões. Essa impossibilidade nos faz pensar que a intenção do PPC é indicar e discutir o sujeito mulher no contexto rural e educativo e problematizar a participação dela na teia de saberes e práticas produtivas nos assentamentos. Esta é uma perspectiva de suma relevância, em especial quando pensamos o contexto brasileiro, que é de extrema assimetria entre homens e mulheres nos mais variados contextos sociais e culturais, conforme apontado pela literatura de referência na área. De outro lado, quando pensamos em uma perspectiva de gênero que se distancia do binarismo²⁹ e da cisgeneridade³⁰ esta não se faz presente no texto escrito do PPC.

²⁹ Termo que descreve um sistema no qual a sociedade divide as pessoas entre homem e mulher, ou seja, designa à sociedade a presença de somente duas categorias de gênero: homem e mulher (GÊNERO BINÁRIO, 2021).

³⁰ É a condição da pessoa cuja identidade de gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no nascimento (CISGENERIDADE, 2021)

Com isso, finalizamos esta subseção recuperando aquilo que Louro (1997) já apontava sobre a maneira como a linguagem instaura os modos de pensar os sujeitos e demarcar os corpos pelo gênero. Ela defende ainda que a linguagem é um dos locais de instauração das desigualdades e assimetrias de gênero; um dos mecanismos de naturalização e de produção daquilo que é considerado como válido e natural nas relações de poder e de saber. Com isso defendemos que em um documento que tem sido apontado como basilar para as práticas pedagógicas e educativas a serem desencadeadas no espaço escolar cabe uma atenção aos usos que fazemos da linguagem em nossas falas, escritas, documentos e normas, pois será por meio delas que poderemos instalar outras formas de pensar e de dar a pensar nas multiplicidades que demarcam as diferenças de e entre os gêneros.

Como afirma Guacira Louro (1997, p. 64) “[...] temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.” A tarefa não é fácil, pois “[...] trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito [...]” (p. 65). Vale ressaltar que o sexismo, o racismo e o etnocentrismo contribuem para a produção de concepções e visões sobre a relação humano-natureza e sobre a noção de ambiente e natureza.

5.2 A abordagem da questão ambiental nos PPCs: é possível sem gênero?

No que se refere à questão ambiental nos PPCs, podemos afirmar que nos documentos relativos aos cursos técnicos de Agroecologia, Agroindústria, Controle Ambiental, Meio Ambiente 1, Meio Ambiente 2 e Saneamento essa questão apareceu na parte da introdução e caracterização do curso, na justificativa de criação do curso, nos objetivos, no perfil profissional (competências profissionais) e na ementa das disciplinas específicas do curso.

Já nos oito Cursos de Agropecuária, nos dois Cursos de Biotecnologia e nos sete Cursos de Química a abordagem da questão ambiental está restrita na formulação dos objetivos do curso, a alguma característica do perfil profissional e na ementa de algumas disciplinas específicas. Descrevemos a seguir alguns extratos que demonstram a abordagem referida.

No PPC do **Curso Técnico Integrado em Agroecologia** (2016) uma justificativa para a criação do curso aponta para a carência de formação de profissionais voltados/as a uma produção que valorize a **justiça social**, a **equidade econômica** e a **conservação dos recursos naturais**, visto que o modelo de produção agrônoma mais tradicional e hegemônica no Brasil, refletido nas propostas de formação profissional nas escolas de Ciências Agrárias, é um modelo

que se assentou em uma perspectiva de degradação do solo, contaminação ambiental, concentração de terra e renda e, conseqüentemente, exclusão social (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA).

Além disso, o documento também apresenta como argumento de justificativa para a criação do curso o fato de a agroecologia aumentar a produtividade “[...] com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno socio econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a **diminuição da pobreza** e atender às necessidades sociais da população.” (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 9, grifos nossos).

No PPC do mesmo curso está indicada a intenção de formação de profissionais que tenham compromisso com a **cidadania** e que sejam **embasados humanística, científica e tecnologicamente**, na perspectiva de melhorar a **qualidade de vida das populações** envolvidas, conservar o **Meio Ambiente** e promover o **desenvolvimento sustentável** (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA). Tais intenções são pistas para o reconhecimento de que na formulação do documento as pessoas envolvidas dialogam, de algum modo, com a visão crítica da Educação, da Educação Profissional e do Ambiente/Educação Ambiental.

No documento do PPC do curso de Agroecologia, a partir de Altieri (2002) é apontada a abordagem agroecológica em associação com a ideia de sustentabilidade. Dessa maneira, o PPC apresenta a noção de “agroecossistemas produtivos e sustentáveis” (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 12), ou seja, um possível gerador de desenvolvimento econômico, social, político e ambiental para a região, contribuindo na gestão de uma agricultura sustentável.

O PPC do Curso Técnico Integrado em Agroecologia explicita ainda que o curso é voltado a formar profissionais para produzir com sustentabilidade e que “[...] irá ser um centro de construção de conhecimento agroecológico e formador de profissionais capacitados no âmbito da Agroecologia [...]”, podendo produzirem alimentos e produtos orgânicos, desenvolverem atividades agroflorestais, de conservação e recuperação de florestas, respeitando e valorizando o conhecimento tradicional e a cultura local (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 10).

Diante do exposto, identificamos que o PPC do Curso de Agroecologia e de vários outros cursos apontam para uma compreensão da questão ambiental articulada com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso se configura pela apresentação de conceitos e consideração à formação de técnicos/as comprometidos/as com a diminuição da

pobreza, embasados humanística, científica e tecnologicamente, na perspectiva de melhorar a qualidade de vida das populações envolvidas, promover o desenvolvimento sustentável, respeitar o conhecimento tradicional e as culturas locais.

No perfil profissional dos/das egressos/as, a perspectiva complexa da questão ambiental se faz presente quando o PPC assim expressa:

- Capacidade de posicionamento crítico e interação com as temáticas referentes à diversidade social, cultural e étnica, à sustentabilidade e ciência e tecnologia em prol da sociedade e no mundo do trabalho;
- Conhecer, analisar, planejar, assessorar e executar estudos e projetos de sistemas de produção agroecológicos, considerando os aspectos de sustentabilidade econômica, social, cultural e ambiental [...];
- Orientar quanto ao manejo agroecológico do solo, considerando suas características físicas, químicas e biológicas, visando à conservação e recuperação do solo. (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 19).

Na citação supracitada a responsabilidade de formação de técnicos/as é explicitamente comprometida com a tradição crítica de pensamento, trabalhada por autores/as como Abreu (2000), Loureiro (2000), Amaral (2001), Castro e Abramovay (2005), Reigota (2009), Leff (2013), Mendonça (2015) e outros/as e referendada em documentos resultantes de Conferências Internacionais como a Agenda 2030 (ONU).

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Agroindústria** (2014) menciona a questão ambiental nos enunciados de dois de seus objetivos específicos:

- [...]
- Formar profissionais competentes para planejar, organizar e monitorar processos de aquisição, elaboração, acondicionamento, e disposição das matérias primas de origem animal e vegetal e seus produtos, **objetivando manter a qualidade dos alimentos, a segurança alimentar e a preservação ambiental.**
- Capacitar o aluno a intervir no processo produtivo, utilizando transferência de conhecimento, numa visão de desenvolvimento sustentável com foco na inovação com **responsabilidade socioambiental.** (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2014, PPC AGROINDÚSTRIA, p. 11, grifos nossos).

Também é apresentada a atenção à questão ambiental quando o PPC afirma que a associação da teoria com a prática contribui para a modernização da sociedade, “[...] respeitando o meio ambiente e o desenvolvimento sustentável” (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2014, PPC AGROINDÚSTRIA, p. 13) e no perfil do/da egresso/a do Curso Técnico em Agroindústria, assinalando que o/a futuro/a profissional deve ser “[...] comprometido com o desenvolvimento social e econômico sustentável, com a conservação do meio ambiente e do bem comum [...]”, sendo preparado/a para:

- Desenvolver **atividades de controle e preservação ambiental** como requisitos de qualidade de vida em sintonia com a produção agroindustrial sustentável.
- Adotar condutas compatíveis com as legislações reguladoras do exercício profissional e do direito à propriedade intelectual, bem como com a legislação ambiental [...].
- Capacidade de interação com as temáticas referentes à diversidade social, cultural e étnica, a sustentabilidade ambiental e social, o tratamento das questões relativas aos direitos humanos, ao envelhecimento e o respeito e convívio com as diferenças [...].
- Capacidade de identificar e posicionar-se frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia, **seus reflexos sociais e ambientais** [...] (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2014, PPC AGROINDÚSTRIA, p. 23, grifos nossos)

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental** (2008) apresenta reflexões e considerações sobre o ambiente. Na justificativa para a criação do curso, argumenta que a industrialização acelerada, o crescimento da população e o consumo desenfreado provocaram aumento de poluentes e degradação, acirrando a problemática ambiental. Diante deste cenário, o documento afirma que foi preciso produção de conhecimentos e práticas capazes de controlar os efeitos potenciais sobre o ambiente e, com isso, tornou-se necessária a formação técnica, “[...] com capacidade para atuação em processos e tecnologias desenvolvidos para a solução dos problemas ambientais gerados pelos diversos setores da atividade humana.” (IFG – CAMPUS GOIÂNIA, 2008, PPC CONTROLE AMBIENTAL, p. 4).

O incremento na industrialização gera necessidades de energia e infraestruturas, que também implicam na necessidade de **ações ambientalmente adequadas**. O aumento desses empreendimentos privados ou públicos produz, pois, demanda urgente na área ambiental, seja nos processos produtivos ou de implantação, nos sistemas de controle de poluição, nos estudos e pesquisas ambientais, nos manejos, nos monitoramentos e análises ou em qualquer atividade que vise à adequação ambiental. (IFG – CAMPUS GOIÂNIA, 2008, PPC CONTROLE AMBIENTAL, p. 5, grifos nossos).

Como o curso é específico da área ambiental, em vários trechos do PPC a questão ambiental é destacada como, por exemplo, quando o PPC estabelece que é objetivo geral do curso “[...] formar profissionais capazes de acompanhar atividades de prevenção da poluição por meio de Educação Ambiental, da Tecnologia Ambiental e da Gestão Ambiental.” (IFG – CAMPUS GOIÂNIA, 2008, PPC CONTROLE AMBIENTAL, p. 6). O PPC também aponta para a necessidade de profissionais técnicos/as que possam contribuir com uma nova postura perante o meio ambiente, destacando, no perfil profissional do/da egresso/a, que o/a técnico/a “Coleta, armazena, analisa, dissemina e gerencia dados ambientais. Gerencia o manejo de resíduos na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Executa o gerenciamento e controle ambiental. Racionaliza o uso de recursos naturais.” (IFG – CAMPUS GOIÂNIA, 2008, PPC CONTROLE AMBIENTAL, p. 8).

Assim como o PPC do Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental, o PPC do **Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente 1** (2017) apresenta reflexões e considerações sobre o ambiente. Com base em Dias (2007), este documento destaca que não houve organização estrutural e nem políticas públicas coerentes de planejamento econômico e social para o desenvolvimento urbano no Brasil e isso gerou muitas demandas na área ambiental.

Além disso, o PPC destaca a associação da relação natureza-cultura da sociedade:

As formas e os níveis de apropriação da natureza estão associados à **cultura da sociedade: sua forma de organização, nível técnico, relações de poder, organização do trabalho, interesses de classe etc. Os recursos naturais são usados segundo as necessidades do homem de produção e consumo.** (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 5, grifos nossos).

Também é destacado o fato de populações de baixa renda ocuparem as áreas periféricas das cidades, se apropriarem desses espaços e os moldarem de acordo com suas necessidades. O PPC do Curso de Meio Ambiente 1 (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1) afirma que, geralmente, as áreas ocupadas por populações de baixa renda nas cidades brasileiras são desprovidas de organização e infraestrutura de qualidade e apresentam condições ambientais (circulação de vento, sombreamento natural, áreas verdes, etc.) muito prejudicadas. Ainda sobre esse assunto, o PPC afirma:

A população não tem acesso aos recursos ambientais essenciais de qualidade – água e ar – para a saudável manutenção da vida. Também não tem acesso ao saneamento básico e ao controle de resíduos, tendo de viver em ambientes insalubres. (ARIZA, 2010 apud IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 6).

Diante deste cenário, o Curso Técnico em Meio Ambiente 1 assume a tarefa de estabelecer uma formação que considere a relação entre o ambiente e a sociedade, de modo que o desenvolvimento econômico seja pensado em associação com a melhoria da qualidade de vida da população e com a conservação do ambiente. O curso indica a pretensão de formar profissionais capazes de transformar a realidade ambiental e a saúde da sociedade:

Esta formação será constituída por bases de conhecimentos capazes de desenvolver competências, habilidades específicas e atitudes relativas ao Meio Ambiente, seus processos, alterações antropogênicas, impactos ambientais, bem como as tecnologias preventivas e corretivas visando à melhoria, recuperação e preservação do Meio Ambiente [...] (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 8).

O conceito de meio ambiente trabalhado no PPC é o que evoca, além do meio físico, a qualidade de vida e a saúde, assim “[...] entende-se que além dos seres vivos, das formas de energia, rochas, minerais e do solo, é preciso compreender aquilo, que de forma singular, é produzido pela **espécie humana** – sua cultura.” (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 9, grifos nossos).

A questão ambiental é salientada no objetivo geral do curso:

[...] **formar cidadãos** capazes de promover a preservação e a recuperação do Meio Ambiente, assim como a racionalização de seus recursos naturais e sua utilização dentro de uma **perspectiva sustentável**, integrando o ensino, pesquisa e extensão; a fim de garantir às presentes e futuras gerações uma qualidade ambiental que seja capaz de influenciar positivamente **na saúde dos seres vivos**. (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 10, grifos nossos).

Como o curso é específico sobre meio ambiente, em muitas partes do PPC o ambiente é destacado: nas áreas em que o/a profissional pode atuar; no perfil profissional do/da egresso/a, em que há muitas características relacionadas à questão ambiental; nas competências desse/a profissional. Nessas últimas, podemos destacar:

- Compreender que a concepção e a prática do trabalho relacionam-se e fundamentam-se, em última instância, à construção da cultura, do conhecimento, da tecnologia e da **relação homem-natureza**;
- [...]
- Posicionar-se crítica e eticamente frente às inovações tecnológicas, avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade;
- [...]
- Sensibilizar a sociedade empregando argumentação e dados concretos para a preservação e boa utilização dos recursos naturais, tendo sempre em vista o desenvolvimento sustentável.
- [...]
- Correlacionar o conjunto dos aspectos sociais, econômicos, culturais e éticos envolvidos nas questões ambientais.
- [...]
- Avaliar as causas e efeitos dos impactos ambientais globais na saúde e no Meio Ambiente. (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 20-21, grifos nossos).

Outro curso analisado que é específico da área ambiental é o **Curso Técnico Integrado em Meio Ambiente 2** (2015), cujo PPC salienta a questão do ambiente ao longo de todo o documento. Assim, o curso pretende proporcionar aos/as estudantes conhecimentos para atuar nesta área com visão integrada e com domínio de técnicas que contribuam para a melhoria da qualidade ambiental na busca do desenvolvimento sustentável.

Vale ressaltar aqui o conceito de sustentabilidade defendido no PPC:

Sustentabilidade é um conceito que está relacionado diretamente com a forma de **intervenção do homem no Meio Ambiente**. Para alcançar a sustentabilidade, é necessário que se leve em consideração o Meio Ambiente e o estoque natural, sem comprometer a capacidade de manutenção desses recursos para as gerações presentes e futuras. É indispensável racionalidade na utilização dos recursos naturais e ambientais. Por esse motivo, o desenvolvimento sustentável tem se tornado um desafio para toda e qualquer atividade que tem compromisso socioambiental. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2015, PPC MEIO AMBIENTE 2, p. 9, grifos nossos).

Como justificativa para a criação do curso, o PPC aponta para a necessidade de formação de profissionais nesta área, em virtude dos desafios atuais referentes à proteção e à conservação do patrimônio natural, em um momento em que está havendo acelerado esgotamento dos recursos naturais. Assim, no documento é destacada a necessidade das instituições educativas e da sociedade se preocuparem com a conscientização sobre as questões ambientais.

O objetivo geral descrito no PPC é expresso nos termos de uma formação de cidadãos/ãs e profissionais com capacidade técnica para “[...] contribuir na consolidação e expansão dos setores produtivos, econômicos, sociais e industriais da região, assim como na preservação e conservação dos recursos naturais.” (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2015, PPC MEIO AMBIENTE 2, p. 16). O modo de apresentação do objetivo é controverso, uma vez que aponta para a importância tanto da consolidação e expansão de setores produtivos quanto para a preservação e conservação dos recursos naturais. O PPC indica ainda que o/a egresso/a deve ser capaz de analisar os diversos aspectos envolvidos nas questões ambientais – sociais, econômicos, culturais e éticos – e de avaliar os impactos causados pelas atividades industriais e pela exploração dos recursos naturais na saúde, no ambiente e na economia.

Considerando o conceito de ambiente ligado aos aspectos sociais, econômicos, culturais e éticos e tendo em vista que dentre as questões sociais está incluída a dimensão de gênero, conforme defendido por Garcia (2012), podemos afirmar que esses PPCs dão abertura para que seja feita a abordagem do ambiente sob a perspectiva do gênero nos referidos cursos.

Além disso, os Cursos Técnicos Integrados em Agroecologia, Meio Ambiente 1 e Meio Ambiente 2 trazem, implicitamente, a questão da (in)justiça ambiental. No primeiro curso, essa questão é apontada quando o PPC faz referência à **justiça social**, à **equidade econômica** e à **conservação dos recursos naturais** no tópico relativo à justificativa para criação do curso. Ou seja, o PPC aponta para a relevância da consideração da questão ambiental articulada à questão da justiça social, o que é defendido na construção da noção de justiça ambiental.

Ainda sobre a questão da (in)justiça ambiental apresentada pelos PPCs, o Curso Técnico em Meio Ambiente 1 aponta o fato de que geralmente áreas ocupadas por populações de baixa

renda nas cidades brasileiras são desprovidas de organização e infraestrutura de qualidade e com condições ambientais muito prejudicadas (circulação de vento, sombreamento natural, áreas verdes etc.). Já o Curso Técnico em Meio Ambiente 2, ao prever que o/a egresso/a seja capaz de avaliar os impactos causados pelas atividades industriais e pela exploração dos recursos naturais no ambiente, dá abertura para que haja a discussão da relação entre capitalismo e ambiente, de forma que o/a professor/a possa analisar o ambiente pelo viés da (in)justiça ambiental.

Recuperamos a discussão realizada na seção 2 desta tese sobre o contexto do capitalismo, o desenvolvimento econômico sustentado pela exploração da natureza e da força de trabalho da parcela desfavorecida da sociedade, as desigualdades socioambientais, a (in)justiça ambiental, conforme estudos de autores/as como Acselrad (2002; 2013), Cartier et al. (2009), Freitas (2010), Vallin (2016), Brasil (2018b), dentre outros/as.

Conforme o ProNEA (BRASIL, 2018b), no capitalismo as vantagens do desenvolvimento não são divididas de forma equitativa e, com isso, o abismo entre ricos e pobres só aumenta, intensificando também a injustiça, a pobreza e a ignorância, o que acarreta grande sofrimento aos mais vulneráveis.

Sobre a questão da (in)justiça ambiental, relembramos Acselrad (2002) que apontou a confluência entre degradação ambiental e injustiça social, ou seja, a desigualdade existente no acesso de determinados grupos sociais (os mais vulneráveis) à proteção ambiental e também na maior suscetibilidade desses grupos aos impactos ambientais. Segundo Vallin (2016), esses grupos com maior vulnerabilidade socioambiental têm relação com diferentes classes sociais, raças, etnias e gênero, sendo que, na questão de gênero, as mulheres em geral, e as negras e indígenas, em particular, são as mais vulneráveis.

Freitas (2010) também aborda a (in)justiça ambiental, apontando que as condições de classe, raça, etnia e gênero têm influência na intensidade que cada pessoa sofrerá em relação aos desastres socioambientais. Consideramos importante a aparição da noção de (in)justiça ambiental nos PPCs dos cursos supracitados, pois a discussão dessa questão é primordial para a superação de desigualdades sociais e, particularmente, das desigualdades de gênero.

No PPC do **Curso Técnico Integrado em Agropecuária 1** (2016), na apresentação do curso, está evidenciada a necessidade de formar técnicos/as para atuarem “[...] nas diferentes fases da cadeia produtiva animal e vegetal **visando o desenvolvimento socioeconômico e ambiental** regional e nacional [...]” (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1, p. 17, grifos nossos).

O ambiente também é demarcado nos objetivos específicos do PPC: “Refletir sobre o impacto da inserção de novas tecnologias nos processos produtivos e no ambiente [...]; habilitar os estudantes para atuar na área de agropecuária de modo sustentável.” (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1, p. 20 e 21). Também na formulação do perfil do/da técnico/a a ser formado/a:

[...]

Elaborar relatórios de impacto ambiental ligados aos projetos agropecuários;

[...]

- Analisar e avaliar as características, propriedades e condições da matéria prima para a agroindústria, pecuária e agricultura (ou seja, agropecuária como um todo);

- Planejar, orientar, avaliar e acompanhar o processo de industrialização de produtos de origem animal e vegetal; [...] (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1, p. 24).

Além disso, o PPC lembra a recomendação de inclusão da temática Educação Ambiental nos currículos, apontada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que regulamenta a Lei nº 9.795/1999 e instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil.

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Agropecuária 2** (2016), ao apresentar a intenção de preparar técnicos/as capacitados para o exercício da profissão, aponta para a consideração aos “[...] contextos sociais, econômicos, tecnológicos e ambientais.” (p. 4):

O curso proporcionará **aos estudantes** conhecimentos para atuar na área de agropecuária, com visão integrada e com o domínio de técnicas e de tecnologias básicas com vistas ao desenvolvimento sustentável, uma vez que essas técnicas, além de eficientes economicamente, devem ser ambientalmente favoráveis, eticamente defensáveis, socialmente aceitáveis. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, p. 4, grifos nossos).

No objetivo geral do referido curso, indica-se que cabe ao curso formar técnicos/as com conhecimentos para atuar ativamente no setor produtivo agrícola e zootécnico, considerando “[...] os contextos sociais, econômicos, tecnológicos e ambientais.” (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, p. 12). Além disso, destacamos três objetivos específicos do curso:

- Formar **Técnicos em Agropecuária**, aptos a atuarem como agentes de mudança no setor produtivo agrícola e zootécnico, com capacidade para desenvolver ações ligadas ao agronegócio, considerando as diferentes fases do processamento de produtos agropecuários.

[...]

- Desenvolver os conhecimentos técnico-científicos na área de Agropecuária com capacidade de gerenciar projetos agropecuários nos diversos setores, inclusive econômicos, visando o desenvolvimento autossustentável e garantindo a melhor qualidade da vida humana.

[...]

- Preparar o **profissional** para atuar com responsabilidade social e ambiental. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, p. 12 e 13, grifos nossos).

O perfil profissional do referido curso também aponta para as questões ambientais ao afirmar que o/a profissional formado/a deve revelar, entre outras, as seguintes competências:

- Maneja, de forma sustentável, a fertilidade do solo e os recursos naturais.

- Planeja e executa projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água.

[...]

- Realiza atividades de produção de sementes e mudas, transplântio e plantio.

[...]

- Realiza trabalhos na área agroindustrial.

[...]

- Maneja animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade).

[...]

- Observa a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental [...] (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, p. 13 e 14).

Apresentando o objetivo específico de proporcionar uma formação que permita ao/a estudante a realização de planejamento, administração, monitoramento e execução de atividades na área da agropecuária, o PPC do **Curso Técnico Integrado em Agropecuária 3** (2014) destaca que o/a concluinte deve “[...] apresentar um perfil profissional que o habilite a planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários [...]”, sendo capaz de, dentre outras competências, “analisar e avaliar as características, propriedades e condições da matéria prima para a agroindústria, pecuária e agricultura” e de “planejar, orientar, avaliar e acompanhar o processo de industrialização de produtos de origem animal e vegetal.” (IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA, 2014, PPC AGROPECUÁRIA 3, p. 14).

Assim, ao final do curso, o/a técnico/a é preparado/a com a formação do Ensino Médio para atuar em áreas específicas da agropecuária:

O técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem que estar sintonizado com as premissas da formação do ensino médio e ao mesmo tempo estar preparado para atuar e abranger ações de prospecção, avaliação técnica e econômica, planejamento, extração, cultivo e produção referente aos recursos naturais. Inclui, ainda, tecnologia de máquinas e implementos, estruturada e aplicada de forma sistemática para atender às necessidades de organização e produção dos diversos segmentos envolvidos, visando à qualidade e sustentabilidade econômica, ambiental e social. (IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA, 2014, PPC AGROPECUÁRIA 3, p. 32, grifos nossos).

Outro ponto de destaque no PPC analisado é o apontamento da necessidade de constante atualização no processo de ensino e aprendizagem do curso Técnico Integrado em Agropecuária 3, com destaque para a importância de se discutir, em sala de aula, as tendências e os desafios de cada componente curricular, “[...] tendo em vista a dinâmica da agropecuária e a necessidade de formar **profissionais atentos** a temas emergentes.” (IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA, 2014, PPC AGROPECUÁRIA 3, p. 14, grifos nossos). Esta é uma referência em que o PPC deixa em aberto a possibilidade de que, por exemplo, se realize um trabalho de formação, nestes cursos, em que seja articulada à questão ambiental a perspectiva de gênero.

Retomamos aqui a discussão realizada nas seções 2 e 3 no que se refere à articulação entre meio ambiente e gênero, a luz do disposto nos documentos Agenda 2030 (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015) e Atlas da Violência 2021 (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021) e dos estudos de autores/as como Castro e Abramovay (2005), Gadotti (2005), Miranda (2011), Garcia (2012), dentre outros/as.

Considerando que gênero e meio ambiente são temas que permeiam as reflexões nos dias atuais, ressaltamos o que já foi amplamente discutido nas seções 2 e 3: não é possível pensar gênero sem pensar em meio ambiente e vice-versa, ou seja, essas questões devem ser pensadas de modo atravessado. Assim, a questão ambiental não deve ser tratada somente pela concepção biológica – ligada à degradação ambiental, mas sim atentando-se à relação que os seres humanos firmam entre si e com a natureza, tratando os processos naturais e sociais de forma relacionada e não isolada.

A Agenda 2030 deixa clara a impossibilidade de pensar desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade dissociada da questão de gênero. Este documento coloca em discussão o combate às desigualdades de gênero, o empoderamento de mulheres, a extinção da discriminação e da violência contra as mulheres e meninas, defendendo que a perspectiva de gênero é de fundamental importância para as questões ambientais no mundo, visto que se a vida de uma parcela de mulheres é atingida, existe aí um problema ambiental, político, social e econômico relevante.

Relembramos aqui a defesa que Garcia (2012) faz da importância da inclusão da dimensão de gênero na análise de questões ambientais, apontando que não é possível corrigir as distorções da relação predatória entre seres humanos e natureza sem encará-la como uma parceira viva.

Os PPC dos **Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária 4 (2018), 6 (2016) e 7 (2019)** apresentam como objetivo geral: formar profissionais técnicos/as para “[...] exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e transformação vegetal e/ou animal e de conservação do meio ambiente [...]”, e com capacidade de adaptação frente às adversidades do mundo do trabalho (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4, p. 12; IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 6, p. 9; IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7, p. 10).

Nestes cursos, a questão ambiental também se faz presente na redação dos seus objetivos específicos:

Manejar de forma sustentável a fertilidade do solo e os recursos naturais. Planejar e executar projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água. [...]. Realizar atividades de produção de sementes e mudas, transplantar e plantar. [...]. Manejar animais por categoria e finalidade (criação, reprodução, alimentação e sanidade). [...] Observar a legislação para produção e comercialização de produtos agropecuários, a legislação ambiental [...] (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4, p. 12 e 13; IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7, p. 10).

Apontando para a mesma questão, destacamos algumas características do perfil profissional do/da concluinte nos cursos citados acima: analisar a situação econômica, social e ambiental da região, identificando atividades pertinentes da área a ser implementada; posicionar-se de forma crítica diante das inovações tecnológicas, avaliando o seu impacto na sociedade; conhecer normas de sustentabilidade ambiental e elaborar relatórios sobre o impacto ambiental dos projetos agropecuários (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4; IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 6; IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7).

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Agropecuária 5 (2019)** assinala para a questão ambiental no seu objetivo geral, que pressupõe formar técnico/a habilitado/a para exercer “[...] atividades de planejamento, execução e condução de projetos no ramo da produção vegetal e na área de produção animal, bem como prepará-lo para o exercício da cidadania” (IF GOIANO

– CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5) e nos objetivos específicos, que assim são registrados: “capacitar **os estudantes** para a elaboração de projetos de diversificação da produção [...], viabilizando, de forma sustentável, a propriedade rural” e “preparar **o profissional** para atuar com **responsabilidade social e ambiental**.” (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5, p. 11, grifos nossos).

Além disso, ressaltamos que o referido curso habilita o/a técnico/a formado/a para “[...] planejar, executar, acompanhar e fiscalizar todas as fases dos projetos agropecuários e administrar propriedades e empresas rurais, respeitando os limites da sua formação.” (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5, p. 13), além das habilidades de manejo sustentável dos recursos naturais, atividades de produção de sementes e mudas, transplante e plantio e planejamento e execução de projetos ligados a sistemas de irrigação e uso da água.

Além do exposto, o referido PPC prevê que “[...] tópicos técnicos e humanitários, tais como educação ambiental e processos químicos industriais, serão levantados em discussões em sala e/ou extra sala.” (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5, p. 58). O **Curso Técnico Integrado em Agropecuária 8** (2010) também traz em seu objetivo geral a questão ambiental:

O Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo formar profissionais capazes de exercer atividades técnicas com habilidades e atitudes que lhes permitam participar de forma responsável, ativa, crítica e criativa na solução de problemas na área de produção e transformação vegetal e ou animal e de conservação do meio ambiente. (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2010, PPC AGROPECUÁRIA 8, p. 1).

No PPC do **Curso Técnico Integrado em Biotecnologia 1** (2014) está afirmado que os avanços biotecnológicos podem revolucionar vários aspectos da vida humana e da relação humana com a natureza:

A Biotecnologia, frequentemente, é considerada a salvação para todos os problemas ambientais, pois podem desvendar fontes mais novas e limpas de energia renovável, novos métodos de detectar e tratar contaminações ambientais, de desenvolver novos produtos e processos menos danosos ao ambiente do que os anteriormente utilizados. Em resumo, **a Biotecnologia caracteriza-se por seu caráter sistêmico e interdisciplinar**. (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 1, p. 7, grifos nossos).

Sobre essa questão, também destacamos as seguintes características do perfil profissional do/da discente:

Adotar condutas compatíveis com as legislações reguladoras do exercício profissional e do direito à propriedade intelectual, bem como com a legislação ambiental e regulamentações federais, estaduais e municipais aplicadas a empresas/instituições; Analisar o cumprimento da legislação ambiental, em especial para as situações relacionadas a materiais biológicos. (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 1, p. 18).

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Biotecnologia 2** (2014) expressa a questão ambiental em dois de seus objetivos específicos, um ligado ao Eixo do Ensino Médio – Ciências da Natureza e suas tecnologias – “compreender interações entre **organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana**, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais” e o outro, “**compreender a sociedade e a natureza**, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos” atrelado ao Eixo Ciências Humanas e suas tecnologias (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 2, p. 13, grifos nossos).

O referido documento destaca a seguinte definição para a Biotecnologia:

Entende-se como Biotecnologia aquelas tecnologias baseadas na Biologia, especialmente quando usada na agricultura, ciência dos alimentos e medicina. A Convenção sobre Diversidade Biológica da Organizações das Nações Unidas (ONU), define Biotecnologia como área que faz uso de conhecimentos sobre os processos biológicos e sobre as propriedades dos seres vivos, com o objetivo de resolver problemas e criar produtos de utilidade. (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 2, p. 6).

No Brasil, o Decreto nº 6.041, de 8 de fevereiro de 2007, instituiu a Política de Desenvolvimento da Biotecnologia (BRASIL, 2007). Esta política está ligada ao desenvolvimento nacional de áreas como saúde, agropecuária e as ligadas ao meio ambiente.

O **Curso Técnico Integrado em Química 1** (2015), ao definir sua proposta, aponta que o/a Técnico/a em Química deve atuar com responsabilidade ambiental e assinala, dentre outros, para o objetivo de:

Formar profissionais de nível técnico na área de Química Industrial, com competências e habilidades para operar processos químicos industriais e realizar o seu controle analítico, atuando com princípios de qualidade, produtividade e ética, observando os aspectos de impactos ambientais do desenvolvimento dos processos industriais. (IFG – CAMPUS ANÁPOLIS, 2015, PPC QUÍMICA 1, p. 11, grifos nossos).

Além disso, aponta que o/a Técnico/a em Química deve adquirir a competência de “[...] conhecer e executar procedimentos e normas de segurança no trabalho, gerenciar o

armazenamento e descarte de materiais e resíduos tendo em vista a preservação do Meio Ambiente.” (IFG – CAMPUS ANÁPOLIS, 2015, PPC QUÍMICA 1, p. 12).

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Química 2** (2015) assinala como um dos seus objetivos específicos: “permitir que o técnico possa atuar no desenvolvimento de produtos e validação de métodos, sobretudo com responsabilidade ambiental” (IFG – CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 2, p. 8) e uma das características do perfil profissional, será a de desenvolver a “capacidade de orientar, executar e programar operações e análises de natureza química, física e físico-química conforme normas e técnicas nacionais e internacionais de qualidade, higiene e segurança do trabalho e proteção ambiental.” (IFG – CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 2, p. 9).

O documento do **Curso Técnico Integrado em Química 3** (2016) indica, em um de seus objetivos específicos, a ação de “monitorar e avaliar os efeitos das atividades desenvolvidas sobre o meio ambiente” (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3, p. 14) e no perfil profissional assinala que o/a Técnico/a em Química deve ser comprometido com o desenvolvimento econômico e social sustentável, com a conservação do meio ambiente e ser capaz de articular criticamente os conhecimentos do saber científico e profissional no exercício da cidadania. Além disso, dispõe que ele/a será capacitado para “analisar os procedimentos laboratoriais com relação aos impactos ambientais, gerenciando os resíduos produzidos nos processos, com base em princípios éticos e legais.” (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3, p. 29).

Percebemos a responsabilidade ambiental abordada nos objetivos específicos do PPC do **Curso Técnico Integrado em Química 4** (2018), quando destaca que um deles é fornecer subsídios para os/as técnicos/as coordenarem e controlarem “[...] a geração e destinação de resíduos do laboratório com responsabilidade ambiental.” (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2018, PPC QUÍMICA 4, p. 11). Também podemos ressaltar a competência profissional de ter conhecimento sobre procedimentos e normas de segurança no trabalho e utilização de processos de manuseio e descarte de materiais e de rejeitos, tendo em vista a preservação do meio ambiente.

No que se refere especificamente à abordagem da questão ambiental, o PPC do **Curso Técnico Integrado em Química 5** (2015) traz como um dos objetivos específicos do curso:

Formar profissionais com domínio das bases tecnológicas, técnicas e fundamentos teórico-práticos, atendendo às novas tendências do mundo do trabalho, cada vez mais dinâmico e diversificado, incluindo aspectos relacionados à segurança, às relações interpessoais, à responsabilidade ambiental e social e ao desenvolvimento sustentável. (IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 13).

Além disso, esse PPC ressalta que o/a profissional formado/a deve ter responsabilidade ambiental e ser capaz de interagir com a temática da sustentabilidade ambiental e de se posicionar frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus reflexos sociais e ambientais. Também cita como algumas de suas competências:

- Ser capaz de gerenciar o armazenamento e o descarte de materiais e resíduos, tendo em vista a preservação do Meio Ambiente;
- Conhecer os processos de tratamento de água, efluentes e resíduos, visando a otimização dos processos produtivos e a minimização dos impactos ambientais. (IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 17).

Sobre essa questão, o PPC do **Curso Técnico Integrado em Química 6** (2015) destaca que a área da Química está no cotidiano de trabalho de vários setores econômicos, desde os ligados a questões ambientais até as áreas de segurança alimentar e energética. Também é ressaltada a ligação da Química com a área do meio ambiente, “[...] uma vez que as indústrias se deparam cada vez mais com a problemática de destinação, transformação e reaproveitamento dos resíduos gerados.” (IFG – CAMPUS LUZIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 6, p. 7).

Nos objetivos gerais também há destaque para o ambiental ao afirmar que o curso objetiva “proporcionar conhecimentos de princípios de qualidade, sustentabilidade e viabilidade técnica-econômica, observando questões éticas e ambientais [...]” (IFG – CAMPUS LUZIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 6, p. 9). Nos objetivos específicos, destacamos o de propiciar condições teórico-práticas para que o/a Técnico/a em Química possa atuar com responsabilidade ambiental.

O PPC do **Curso Técnico Integrado em Química 7** (2015) aborda a questão ambiental ao afirmar que há carência de formações tecnológicas e bacharelados voltados para o meio ambiente. Este PPC também salienta que o/a técnico/a formado/a deve ser capaz de interagir com a temática da sustentabilidade ambiental e de se posicionar frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus reflexos sociais e ambientais. Também cita como algumas de suas competências e habilidades: manuseio e descarte de materiais e de rejeitos, tendo em vista a preservação do meio ambiente e também prever e controlar efeitos ambientais de operações efetuadas.

O **Curso Técnico Integrado em Saneamento** (2013) é outro que tem bastante ligação com o ambiente, pois visa formar profissionais com capacidade de executar projetos para solucionar problemas de saneamento, que é uma questão que afeta diretamente a população, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida e para a melhoria da qualidade do ambiente de forma geral.

A justificativa para a oferta desse curso é a expansão urbana e industrial, que fez com que aumentasse a necessidade de profissionais para trabalhar “[...] em órgãos e empresas responsáveis pelo tratamento de água, coleta e tratamento de esgotos e outros efluentes, bem como melhor destinação final para os resíduos sólidos produzidos na região” e para atuar na promoção de ações preventivas e corretivas baseadas na sustentabilidade (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2013, PPC SANEAMENTO, p. 2).

Como o curso tem bastante ligação com o ambiente, essa questão aparece em vários pontos do texto do PPC como, por exemplo, no objetivo geral do curso que é formar profissionais com competências “[...] para exercerem funções de planejamento, gestão e operação de projetos na área de saneamento e meio ambiente, considerando os aspectos técnicos.” (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2013, PPC SANEAMENTO, p. 3). No perfil profissional dos/das egressos/as também encontramos muitos pontos relacionados ao ambiente:

- Coordenar, no âmbito de sua atuação, os processos de implantação, monitoramento e avaliação de projetos na área de saneamento e Meio Ambiente, considerando os aspectos técnicos, econômicos e legais, com vistas ao desenvolvimento sustentável. [...]
- Participar do planejamento e atuar em equipes multidisciplinares de Educação Ambiental, vigilância ambiental, estudos de avaliação de aspectos e impactos ambientais, implantação e manutenção do sistema de gestão ambiental [...]. [...]
- Contribuir para a sua inserção crítica no mercado de trabalho e participação no desenvolvimento social da região e do Estado de Goiás, na perspectiva de conservação dos recursos ambientais.
- Desempenhar atividades visando à gestão de projetos que envolvam infraestrutura sanitária e a proteção, preservação e o controle da qualidade ambiental. (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2013, PPC SANEAMENTO, p. 4-5).

Retomamos a discussão que realizamos na seção 2 desta tese acerca das relações homens/mulheres-natureza, da noção crítica de ambiente e Educação Ambiental, dos impactos produzidos pelo capitalismo na sociedade e no ambiente e sobre propostas de currículos que abarquem o debate sobre as dimensões conflituosas e contraditórias das relações socioambientais, como sugere Fonseca (2013). Relembramos que fizemos esta discussão à luz dos estudos de autores/as como Sato (2001), Carvalho (2004), Guimarães (2007), Fonseca (2013), Layargues e Lima (2014), Rodrigues (2018), dentre outros/as. Realizamos essa retomada para afirmar que em todos os PPCs há lugares de apresentação da abordagem ambiental, como descrevemos em páginas anteriores.

Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues (2018), em sua tese de doutorado, defende que:

A Educação Ambiental é um processo educativo permanente, cotidiano, autocrítico e coletivo, que exige convicção de que é necessário considerar a integração entre os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais para o estabelecimento de movimentos emancipatórios e transformadores das atitudes do cidadão, para assim estabelecer novas referências para a relação sociedade-natureza e defender, concomitantemente, interesses coletivos de bem-estar e de proteção ambiental. (RODRIGUES, 2018, p. 20).

Apesar da autora trabalhar com a noção de integração, consideramos que a defesa que ela realiza da EA como processo educativo permanente, cotidiano, autocrítico e coletivo é profícua para a organização curricular e formação de profissionais envolvidos em cursos como os que analisamos. A compreensão complexa das questões ambientais, sem dúvida alguma, exige projetos e propostas situadas, o que significa que nenhuma dimensão que favoreça a leitura e atuações socioambientais pode ser deixada de lado. Nessa direção, como já afirmamos, as questões e os problemas ambientais atuais exigem-nos processos formativos que ofereçam ferramentas teórico-práticas e conceituais necessárias à contextualização e problematização das contradições e paradoxos dos modelos de desenvolvimento da sociedade capitalista. Esta é uma postura que, como assinalado por Layrargues e Lima (2014), considera que as “[...] dimensões política e social da educação e da vida humana são fundamentais para sua compreensão [...]” (p.33) e para a compreensão das transformações socioambientais das sociedades contemporâneas. Nesse sentido, tais transformações ocorrem tanto na dimensão individual quanto na dimensão coletiva. Como indivíduos que somos, nossas existências não se manifestam fora de nossos corpos/organismos. Corpos e organismos que são marcados pelo gênero; pelas relações de gênero.

5.3 Marcas, traços e possibilidades de articulação gênero e meio ambiente impressas nas propostas das disciplinas

Realizamos a leitura, levantamento e análise dos elementos constituintes dos documentos relativos à cada disciplina, constante de cada PPC. Neles encontramos a indicação de ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias básicas e complementares. No Quadro 10, que segue, apresentamos as informações constante no documento relativo a cada disciplina proposta nos PPCs dos Cursos Técnicos Integrados que analisamos.

Quadro 10 – Informações sobre as disciplinas constantes nos PPCs dos cursos analisados

Curso	Elementos identificadores da proposta de disciplina por curso				
	Ementa	Objetivos	Conteúdo Programático	Bibliografia Básica	Bibliografia Complementar
Agroecologia	X	X	X	X	X
Agroindústria	X	X		X	X
Agropecuária 1	X			X	X
Agropecuária 2	X			X	X
Agropecuária 3	X			X	X
Agropecuária 4	X			X	X
Agropecuária 5	X			X	X
Agropecuária 6	X	X	X	X	X
Agropecuária 7	X			X	X
Agropecuária 8	X			X	X
Biotecnologia 1	X			X	X
Biotecnologia 2	X			X	X
Controle Ambiental	X	X	X	X	X
Meio Ambiente 1	X			X	X
Meio Ambiente 2	X			X	X
Química 1	X			X	X
Química 2	X	X		X	X
Química 3	X	X		X	X
Química 4	X			X	X
Química 5	X	X		X	X
Química 6	X			X	X
Química 7	X			X	X
Saneamento	X	X		X	X

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados.

A partir das informações que construímos o quadro 10, podemos afirmar que oito dos 23 PPCs apresentam, além da ementa e bibliografia, os objetivos das disciplinas e três cursos apresentam todos os elementos identificadores da proposta de disciplina³¹. Portanto, foram nas ementas e bibliografias que nos debruçamos para localizarmos as marcas, traços e possibilidades de articulação entre gênero e meio ambiente.

Conforme especificado anteriormente no Quadro 8, página 94, as disciplinas que integram os PPCs dos cursos técnicos integrados analisados estão dispostas, de forma geral, em torno dos seguintes núcleos: Núcleo Comum ou Básico, Núcleo Diversificado e Núcleo Específico ou Profissionalizante.

Sem dúvida alguma que na organização curricular disciplinar de todos os cursos está presente a discussão ambiental. E esta discussão é referida, como já afirmamos na subseção anterior, apontando para a articulação da questão ambiental com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais. Nelas, conceitos como os de sustentabilidade, biodiversidade, crise

³¹Na cultura acadêmico-pedagógica das universidades e instituições públicas do ensino superior no Brasil, ementa, objetivos, conteúdo programático, bibliografia básica e complementar são o que nesta tese apresentamos como elementos identificadores de uma proposta de disciplina.

ambiental, ecologia, importância econômica e ambiental dos seres vivos, populações humanas e qualidade de vida e Educação Ambiental são também referidos, o que nos aponta para a discussão mais recente que tem tomado as instâncias governamentais, educativas, empresariais e dos próprios campos de formação dos cursos que ora analisamos.

Uma disciplina comum a todos os cursos, pertencente ao Núcleo Comum, é **Biologia**. Em vários cursos, como o de Biotecnologia 2, a ementa desta disciplina amplia e evidencia o aspecto social da Biologia, quando inclui em seu conteúdo noções como qualidade de vida das populações humanas, considerando as condições de pobreza e do desenvolvimento humano até indicadores sociais, ambientais e econômicos. Nessa perspectiva, localizamos a discussão ambiental de maneira mais complexa, uma vez que a disciplina é prevista para realização de uma ampliação da dimensão biológica. Há, na ementa da disciplina, marcas e traços que possibilitam a articulação entre gênero e meio ambiente, pois se tomada a perspectiva de que a população é compreendida em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar, ela permite pensar os diversos e diferentes modos de organização. Com isso, é possível fazer pensar que os integrantes da população são sujeitos marcados pelo gênero, pela raça, pela etnia e pela orientação sexual. Essa população é possuidora de um corpo, de culturas e de modos de existir e ela, mesmo como categoria biológica, não pode ser pensada fora do mundo que a constitui. Com isso, argumentamos que a neutralidade da ideia de população quanto à diferença sexual (dado biológico) e à diferença de gênero pode ser superada no processo de ensino e de aprendizagem em todos os âmbitos, níveis e modalidades de ensino.

Quando encontramos a referência, nos ementários das disciplinas e nas proposições de perfis de egressos/as, à proposta de *formação integral do/da estudante* consideramos, a partir do referencial teórico que utilizamos, que se apresenta uma proposta de formação que permite pensarmos que o/a futuro/a profissional terá acesso às ferramentas teórico-conceituais e práticas que o/a permita o enfrentamento e a superação das desigualdades, dentre elas a desigualdade socioambiental e de gênero. Nesse sentido, a formulação da disciplina Biologia dos Cursos Técnicos em Controle Ambiental, Meio Ambiente 1 e Química 5 aponta que seu aprendizado deve permitir a formação integral do *ser humano* e favorecer o relacionamento deste com o ambiente. Sem dúvida que a ideia *formação integral do ser humano* permite que um/a professor/a com formação sólida possa discuti-la articulando essa ideia aos cotidianos e modos de vida de seres humanos reais – mulheres e homens em suas múltiplas conformações existenciais de gênero.

Na sociedade humana, que é bioantropossocial, pelas suas inúmeras simultaneidades e interrelações, o uno, ou o sujeito, tem uma identidade complexa, que é múltipla e una. Ao mesmo tempo que é sujeito, é parte de uma categoria ou grupo social e tem, portanto, uma dupla identidade, tem a sua identidade própria e participa da identidade do todo. Por mais diferentes que possam ser, os elementos ou indivíduos que constituem um sistema ou grupo social têm, pelo menos, uma identidade comum de pertencimento à unidade global e de obediência às suas regras organizacionais ou culturais, quer sejam mulheres, grupos étnicos ou de classe. (DI CIOMMO, 2003, p. 428).

Na citação supramencionada, a perspectiva de Di Ciommo (2003) dialoga com a visão ecofeminista. Tal visão reitera a sociedade humana e, podemos inferir, o ser humano, em uma dimensão bioantropossocial e isso sugere-nos pensar que uma formação integral do ser humano não pode ser desatrelada das múltiplas possibilidades de existência do ser humano. O ser humano, assim, pode ser visto como uma identidade que aloca os/as diversos e diferentes seres humanos em uma unidade global sem, contudo, que se desconsidere as diferenças que os marcam.

Nesse sentido, em todos os campos disciplinares a articulação gênero e ambiente pode ser estabelecida, quer quando se trate do ambiente quer quando se trate das questões humanas, dos seres humanos, dos diversos e possíveis modos de ser homem e/ou ser mulher. Recuperar tais dimensões permitirá que visões e pensamentos complexos sobre a natureza e sobre a sociedade não as desarticulem.

As possíveis abordagens de gênero e articulações entre gênero e ambiente podem ser vislumbradas, por exemplo, em conteúdos programáticos de disciplinas como **Biologia** do Curso Técnico em Controle Ambiental, quando assinala para o tema *a Biologia e algumas questões da atualidade*; **Biologia II** do Curso Técnico em Agropecuária 6, que apresenta temas como *tecnologia, saúde e ambiente*; **Biologia II** do Curso Técnico em Agropecuária 1, que prevê a abordagem de discussões sobre *genéticas relacionadas à diversidade sexual*; **Educação Física** nos Cursos Técnicos em Agropecuária 1 e 7, que insere a abordagem de *diferenças físicas entre o homem e a mulher*.

Pensar a *Biologia e algumas questões da atualidade* exige-nos pensar sobre o que atravessa a Biologia tanto como campo de conhecimento quanto como disciplina escolar. Para discutirem a noção de atualidade, Costa e Fonseca (2007, p. 115) discutem o conceito presente, pois consideram que este é o conceito que imediatamente se aproxima da noção de atualidade. E assim apresentam a noção de presente com a qual vão articular a noção de atualidade:

O presente [...] também pode ser visto como única temporalidade existente, o mundo das ações, aquilo que há. Assim, define-se enquanto platô temporal do existir ao qual tudo se refere, e no qual tudo existe, pois é aqui e agora que as forças se afirmam, sendo o amanhã e o ontem apenas variações deste presentificar. (COSTA; FONSECA, 2007, p. 115).

À noção de presente suprarreferida, Costa e Fonseca (2007, p.115) aproximam o conceito *atual* recorrendo a Bergson (1964):

O conceito de *atual*, por sua vez, aproxima-se desta última concepção de presente. O atual não se contrapõe ao passado e futuro, mas ao virtual, esta nuvem de possíveis sempre a circundar o que está a se realizar. O atual é assim, o instante gordo do mundo, pleno de virtualidades a lhe ultrapassarem as quais seguem recriando suas configurações. Passado das contingências e futuro das possibilidades colapsado em um ponto denso de virtualidades a serem atualizadas em um tempo intensivo (BERGSON, 1964) [...] Do mesmo modo, *atual* refere-se a qualquer configuração das virtualidades atualizadas, não fazendo distinção para os modos de atualização construídos no tempo. Enfim, poder-se-ia falar que, em ambos, não se encontram inerentes ao conceito as diferenças entre estes diversos presentes, atualidades e hoje. (COSTA; FONSECA, 2007, p. 115, grifo dos autores).

A noção de virtualidade então é atrelada à noção de atual ou de atualidade. Dessa maneira, pensar a atualidade é, neste autor e autora, pensar a virtualidade atualizada. A partir dessa ideia de atual/atualidade, defendemos que o tempo presente é a atualização de virtualidades do conhecimento e das tecnologias possíveis em Biologia. Entre elas estão aquelas que dizem respeito ao sexo, como afirma Foucault, quando desenvolve o conceito de tecnologia do sexual e ela não fora produzida fora dos limites biomédicos. Foucault a descreve como aquela que “[...] fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância.” (FOUCAULT, 2017, p. 126).

Teresa de Lauretis (1994, p. 228) no artigo intitulado *Tecnologia do gênero*, a partir de Foucault defende que:

[...] a construção do gênero ocorre hoje através das várias tecnologias do gênero (p. ex., o cinema) e discursos institucionais (p. ex., a teoria) com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e “implantar” representações de gênero. Mas os termos para uma construção diferente do gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos. Propostos de fora do contrato social heterossexual, e inscritos em práticas micropolíticas, tais termos podem também contribuir para a construção do gênero e seus efeitos ocorrem ao nível “local” de resistências, na subjetividade e na auto-representação.

Dessa maneira, considerar as tecnologias sexual e de gênero é, no tempo presente, uma das possibilidades de ensinar e aprender a *Biologia e algumas questões da atualidade*. Tais tecnologias carregam os marcos do desenvolvimento científico, tecnológico, sócio-tecnocientífico e educativo que alteram e produzem corpos e modos de vida.

No que se refere à discussão explícita de gênero, localizamo-la na disciplina **Física**, no Curso Técnico em Agropecuária 1, que prevê discussões sobre *a cultura afro, indígena e a*

diversidade sexual; na disciplina **Filosofia**, com o tema *direitos humanos*³² em muitas das ementas analisadas dessa disciplina e como *direitos humanos* é um assunto muito amplo, gênero e diversidade podem ser incluídos. Na disciplina Filosofia do Curso Técnico em Agropecuária 1 está indicada, em sua ementa, o trabalho com *questões filosóficas da diversidade sexual*.

A disciplina **Geografia**, no PPC do Curso Técnico em Química 5, pressupõe a discussão da relação sociedade *versus* natureza e da relação sociedade *versus* sociedade, conforme objetivo especificado a seguir:

Possibilitar aos alunos a compreensão dos processos de transformação sociocultural, política e econômica ocorrida na produção e reprodução do território brasileiro, seja pela análise da relação sociedade *versus* natureza, que se materializa pelas formas de apropriação dos recursos naturais, seja pela análise da sociedade *versus* sociedade, pela óptica da reprodução de desigualdades sociais e da relação do estado-nação brasileiro com o mundo. (IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 59).

Essa abordagem, ao tratar das desigualdades sociais e dos processos de transformação sociocultural, favorece que na disciplina seja abordado um conceito atual e contemporâneo que é o de (in)justiça ambiental e dos modos de acessos e relações assimétricas de gênero. Se, de um lado, o debate sobre o tema da (in)justiça ambiental pode emergir, de outro, as transformações socioculturais, políticas e econômicas no território brasileiro não estão desatreladas das dimensões de gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades. A respeito desse último apontamento, recorremos ao texto de Alex Ratts e colaboradores/as (2016) que “[...] explora as contribuições teórico-metodológicas que o Grupo de Trabalho (GT) 'Geografia e Diversidade: gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades' proporciona para a Geografia brasileira.” (p.231). No artigo, os/as autores/as indicam “[...] o crescimento científico na área de gênero, sexualidades e racialidades e as demandas que os pesquisadores desse campo passaram a realizar para serem contemplados no campo científico da Geografia brasileira” (p. 232) e afirmam como uma das conclusões produzidas a partir da análise dos trabalhos a constatação de que as produções analisadas “[...] questionam as formas como o espaço foi pensado pela ciência geográfica e como esta forma permitiu a produção das invisibilidades e hierarquias.” (p.242).

Dessa maneira, o objetivo apontado pela disciplina Geografia do curso referido pode disponibilizar, na formação em cursos técnicos integrados de nível médio, possibilidades do desenvolvimento de “[...] postura crítica à imaginação geográfica [...]” como modo de

³²O tema “*direitos humanos*” apareceu na ementa da disciplina de Filosofia dos seguintes cursos: Agroecologia, Agroindústria, Agropecuária 4, Biotecnologia 1, Meio Ambiente 1, Química 1, Química 2, Química 3, Química 5, Química 7 e Saneamento.

renovação de conceitos, promoção de pluralidade temática e sustentação de caminhos formativos de fato comprometidos com transformações sociais, como indicado por Ratts et al. (2016, p. 242).

A disciplina de **História** em muitos³³ dos PPCs analisados prevê abordar historicamente as relações entre o trabalho, a produção, a tecnologia, a ciência, o meio ambiente, as questões étnico-culturais, de gênero e as articulações desses elementos em cada formação social, além de suas implicações nas diferentes realidades. A partir disso, podemos afirmar que essa disciplina oportuniza que sejam tratados gênero e ambiente, pois prevê expressamente esses assuntos. No PPC dos Cursos Técnicos em Agropecuária 2, 3, 6 e 7, as ementas da disciplina referida acima apontam para a discussão sobre o capitalismo e seus efeitos sobre as relações sociais, a cultura e o meio ambiente e no PPC do Curso Técnico em Agropecuária 7, a ementa de História aponta para o tema da *história das mulheres e das crianças enquanto sujeitos históricos*. Este é um tema em que, de modo direto e explícito, o debate sobre os sujeitos mulher e criança está presente e, tal debate, é inteiramente recortado e atravessado pela forma com a qual se sustenta a sociedade ocidental, em geral, e a sociedade brasileira, em particular.

Outras disciplinas cujas ementas explicitam temas do campo de estudos de gênero e diversidade sexual são: **Língua Portuguesa e Literatura II** no PPC do Curso Técnico em Agropecuária 1 – que indica como objetivo realizar a contextualização linguística da diversidade sexual e no PPC do Curso Técnico em Química 6 – que indica como tema da atualidade, previsto para aulas, as questões étnico-raciais e de gênero e a questão ambiental sob o enfoque de gênero; **Língua Portuguesa e Redação** no PPC do Curso Técnico em Biotecnologia 2 – aponta para a produção de textos artísticos sobre inclusão, diversidade e multiculturalidade, o que aproxima as discussões de gênero e a possibilidade de articular com o ambiente.

Outras possibilidades dentro da área de conhecimento *Linguagem, Códigos e suas Tecnologias* é a disciplina **Inglês**, nos PPCs dos Cursos Técnicos em Agropecuária 1 e 7, quando afirma que pretende realizar a contextualização linguística das especificidades da região e da diversidade sexual. Já o enfoque da disciplina **Língua Espanhola** do Curso Técnico em Agropecuária 6 assinala para o estudo de textos de diferentes áreas, dentre elas o mundo do trabalho, a tecnologia e o meio ambiente.

³³Nos PPCs dos seguintes cursos: Agroecologia, Agroindústria, Biotecnologia 1, Meio Ambiente 1, Química 1, Química 2, Química 3, Química 5, Química 6, Química 7 e Saneamento.

A análise dos componentes curriculares disciplinares de vários cursos, como referidos anteriormente, demonstra a preocupação com a questão da diversidade sexual, a qual é definida por Junqueira (2013a) como:

A noção de diversidade sexual é aqui empregada em referência a um conjunto dinâmico, plural e múltiplo de práticas, formas e experiências relacionadas a vivências, prazeres e desejos sexuais, vinculados a processos de (re)configurações, representações, manifestações e assunções identitárias, geralmente objetivadas em termos de identidades, preferências, orientações e expressões sexuais e de gênero. (JUNQUEIRA, 2013a, p. 163).

Para Junqueira (2013a, p. 178), falar em diversidade sexual “[...] apela para a necessidade de se desencadear processos de reconhecimento da legitimidade de múltiplas e dinâmicas formas de expressão de subjetividades, corpos e práticas.”

Seffner (2009) também aborda questões como a diversidade sexual e a valorização das diferenças, afirmando que estes assuntos devem ser discutidos com a comunidade escolar, sendo necessário deixar claro o que se deseja com essa discussão:

As questões que dizem respeito à inclusão da diversidade sexual, à valorização da diferença, à construção de um ambiente de respeito e acolhida para com as diferentes formas de viver a sexualidade devem constar claramente nos documentos oficiais da escola, quais sejam, o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar, os Planos de Ensino e de Estudo etc. (SEFFNER, 2009, p. 135-136).

Outra disciplina do Núcleo Comum que, em alguns cursos, prevê na ementa abordagem de questões sociais é a de **Matemática** dos Cursos Técnicos em Agroindústria, Química 2, 3 e 5. Neles é afirmado que essa disciplina tem o objetivo de ler e interpretar textos científicos e tecnológicos relacionados às questões sociais. Aqui, podemos incluir textos referentes a questões de gênero, tanto de forma isolada quanto associados ao ambiente. Além disso, essa disciplina, especificamente no Curso Técnico em Química 5, aborda também sobre a natureza, ao destacar-se que um dos objetivos desta disciplina é contribuir para a formação de uma cultura científica que permita que o/a estudante interprete fatos, fenômenos e processos naturais, “[...] situando e dimensionando a interação do ser humano com a natureza como parte da própria natureza em transformação.” (IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 71).

De modo geral, as ementas da disciplina **Química** constantes dos PPCs dos Cursos Técnico em Agroindústria, Técnico em Agropecuária 1, 3, 6 e 8, Técnico em Biotecnologia 2 e Técnico em Química 2 e 3 preveem temas correlacionados às questões ambientais, sociedade, tecnologias e transformações socioambientais.

A disciplina de **Sociologia** no PPC de todos os cursos analisados traz assuntos relacionados às questões sociais, tais como: a relação entre o indivíduo e a sociedade; cultura e diversidade: relações étnico-raciais, gênero, geração, sexualidade; educação e sociedade;

estrutura social e desigualdades sociais; indústria cultural e consumo; movimentos sociais e participação política; a luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais; direito à diversidade; outras formas de pensar a diferença e a diversidade cultural; capitalismo e globalização; temas contemporâneos da Sociologia.

Portanto, percebemos que essa disciplina prevê expressamente abordar a questão da diversidade e/ou gênero em muitos cursos. Além disso, prevê abordar as desigualdades sociais e, neste ponto, pode ser abordada a desigualdade ambiental entre as classes sociais diferentes e entre os gêneros diferentes, ou seja, a questão da (in)justiça ambiental, já abordada anteriormente neste trabalho.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas dos Cursos Técnicos Integrados objetos de estudo desta tese é possível afirmamos que, dentre as disciplinas do Núcleo Comum, todas apresentam temas relativos à questão ambiental e/ou a questões que permitem a inserção da perspectiva de gênero. Nesse sentido, as disciplinas História, Sociologia e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II, preveem, literalmente, temas relativos à questão de gênero e/ou diversidade sexual.

Além das disciplinas do Núcleo Comum supracitadas – Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, História, Geografia, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Matemática e Sociologia, há cursos como o Técnico Integrado em Agroecologia, Técnico Integrado em Agropecuária 5 e 7, Técnico Integrado em Meio Ambiente 1 e Técnico Integrado em Química 4, que apresentam em seus PPCs componentes curriculares denominados **Projetos Integradores ou Eixos Integradores**. Estes projetos propõem um trabalho interdisciplinar articulando diferentes disciplinas, com objetivo de integrar os conhecimentos e objetivos de diferentes áreas, tanto nas áreas específicas como nas de conhecimentos gerais. Os projetos apresentam como objetivo promover no/a educando/a o desenvolvimento de competências e a capacidade de pesquisar, articular e desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que contribuam para a sua formação integral.

Os Projetos Integradores se mostram, a nosso ver, como lugares e possibilidade de realização da articulação gênero e ambiente, via leituras e análises de textos, vídeos, notícias e outros materiais como ponto integrador da abordagem socioambiental e da abordagem bioantropossocial, enfim, de uma perspectiva complexa de apropriação e debate da sociedade e do ambiente.

Estão dispostas nos PPCs as denominadas disciplinas específicas da habilitação técnica de cada Curso Técnico Integrado. Apresentamos as disciplinas específicas de cada curso que abordam explicitamente a questão ambiental em suas ementas no Quadro 11.

Quadro 11 – Disciplinas específicas da habilitação técnica dos Cursos Técnicos Integrados que abordam temas relativos à questão ambiental

PPC/Curso	Disciplinas que abordam a questão ambiental
Agroecologia	Agroindústria Familiar; Biomas e Ecologia do Cerrado; Conservação dos Recursos Naturais; Extensão e Comunicação; Gestão de Unidades Produtivas e Permacultura; Instalações Rurais e Bioconstruções; Introdução à Agroecologia; Populações Tradicionais e Cultura Camponesa no Cerrado; Produção Animal Agroecológica I e II; Produção Vegetal Agroecológica I e II.
Agroindústria	Gestão Ambiental e Sustentabilidade; Introdução à Agroindústria; Processamento de Cereais, Raízes e Tubérculos; Processamento de Produtos de Origem Vegetal; Processamento de Produtos de Origem Animal; Princípios de Conservação e Embalagens.
Agropecuária 1	Culturas Perenes; Forragicultura; Irrigação e Drenagem; Solos; Olericultura; Zootecnia Geral.
Agropecuária 2	Culturas Perenes; Extensão Rural; Forragicultura; Introdução à Agropecuária; Irrigação e Drenagem; Olericultura.
Agropecuária 3	Agricultura Geral; Culturas Perenes; Forragicultura; Irrigação e Drenagem; Olericultura; Zootecnia Geral.
Agropecuária 4	Agricultura Geral; Culturas Perenes; Extensão Rural; Forragicultura; Irrigação e Drenagem; Olericultura.
Agropecuária 5	Administração Rural; Agricultura Geral; Culturas Perenes; Desenho Técnico e Construções Rurais; Extensão Rural; Forragicultura; Irrigação; Olericultura.
Agropecuária 6	Agricultura Geral; Avicultura; Bovinocultura/Bubalinocultura; Caprinocultura/Ovinocultura; Criações Alternativas; Culturas Perenes; Desenho Técnico e Construções Rurais; Forragicultura; Irrigação e Drenagem; Mecanização Agrícola; Olericultura; Suinocultura.
Agropecuária 7	Agricultura Geral; Culturas Perenes; Olericultura; Zootecnia III.
Agropecuária 8	Agricultura Geral; Culturas Perenes; Forragicultura; Olericultura; Zootecnia Geral.
Biotecnologia 1	Fisiologia e Biotecnologia Animal; Propriedade Intelectual, Biossegurança e Fundamentos de Laboratório.
Biotecnologia 2	Tratamento de Água e Efluentes e Tecnologias Aplicadas.
Controle Ambiental	Estudos Ambientais; Gerenciamento de Resíduos Sólidos; Gestão Ambiental; Legislação e Poluição Ambiental; Hidrologia; Hidráulica e Saneamento; Práticas de Educação Ambiental; Processos Produtivos; Qualidade Sanitária em Alimentos; Química Ambiental; Saúde e Meio Ambiente; Tratamento de Água; Tratamento de Efluentes.
Meio Ambiente 1	Agroecologia e Permacultura; Ecologia de Ecossistemas; Impactos Ambientais e Licenciamento; Legislação e Políticas Ambientais; Manejo e Recuperação de Áreas Degradadas; Meio Ambiente e Saúde; Planejamento, Gestão e Educação Ambiental; Poluição Ambiental e Saneamento; Processos Produtivos e Energias Renováveis.
Meio Ambiente 2	Administração e Empreendedorismo; Análises, Tratamento de Água e Esgoto; Ecologia; Educação Ambiental; Estudos e Relatório de Impacto Ambiental; Introdução às Energias Renováveis; Legislação Ambiental; Licenciamento Ambiental; Produção de Mudas e Recomposição Florestal; Química Ambiental; Recursos Ambientais.
Química 1	Gestão Ambiental.
Química 2	Ciência, Tecnologia e Sociedade; Gestão Ambiental; Tratamento de Água, Efluentes e Resíduos; Química Ambiental.
Química 3	Ciência, Tecnologia e Sociedade; Físico-Química; Gestão Ambiental; Tratamento de água, efluentes e resíduos.
Química 4	Gestão Ambiental; Higiene, Saúde e Segurança.
Química 5	Gestão de Meio Ambiente; Saúde, Higiene e Segurança do Trabalho; Tratamento de Águas e Efluentes.
Química 6	Química Ambiental; Tratamento de Águas e Efluentes; Tratamento de Resíduos.
Química 7	Gestão Ambiental; Gerenciamento e Tratamento de Águas, Efluentes e Resíduos; Química Ambiental.
Saneamento	Controle de Poluição Ambiental; Educação Ambiental, Meio Ambiente e Sustentabilidade; Gerenciamento de Resíduos Sólidos; Gestão Ambiental; Sistema de Tratamento e Abastecimento Água.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados.

Dentre as disciplinas específicas indicadas no quadro 11 supracitado, a disciplina *Recursos Ambientais* prevê a abordagem do tema dos recursos hídricos e efluentes, tratamento e disposição do esgoto sanitário e resíduos sólidos. Já a disciplina de *Química Ambiental* indica a pretensão da abordagem de problemas ambientais como poluição e desafios do lixo. Os temas assinalados potencialmente podem ser o ponto de partida para discussões sobre (in)justiça ambiental. Desse modo, a disciplina oferta espaço para a discussão do fato de que pessoas mais vulneráveis vivem em áreas com piores condições ambientais. Muitas mulheres pobres, predispostas a vulnerabilidades sociais e ambientais, realizam atividades como catadoras de materiais recicláveis e estão expostas a situações de injustiça ambiental.

O trabalho de Vallin (2016) apresenta-nos a possibilidade de articulação entre gênero e meio ambiente pois ela realizou sua pesquisa em uma cooperativa de mulheres catadoras de materiais recicláveis e buscou compreender tal articulação a partir dos espaços de moradia e trabalho das mulheres catadoras. No estudo, a autora percebeu injustiça ambiental nos dois espaços investigados, evidenciando que há injustiça ambiental por gênero no trabalho de catação e que as mulheres catadoras sofrem uma dupla injustiça – a injustiça associada à catação e a injustiça associada à moradia – e que, em ambas as situações, as mulheres catadoras estão em condições mais vulneráveis do que os homens.

No que se refere à questão de gênero, há poucas disciplinas específicas da habilitação técnica dos Cursos Técnicos Integrados analisados que explicitam a abordagem desse assunto. Dispomos, no Quadro 12, a indicação do PPC/Curso, disciplinas e detalhamento das suas ementas:

Quadro 12 – Disciplinas específicas da habilitação técnica dos Cursos Técnicos Integrados que tratam sobre a questão de gênero

PPC/Curso	Disciplinas que abordam o ambiente	Detalhamento ¹
Agroecologia	Introdução à Agroecologia	No conteúdo programático ressaltamos a abordagem dos impactos socioambientais da agricultura e a agricultura e relações étnico-raciais e questões de gênero.
Biotecnologia 1	Bioética	Problematiza questões como bioética, saúde pública, desigualdade social e direitos humanos ² , dentre outras.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos PPCs dos cursos analisados.

¹ Parte da ementa que aborda a questão de gênero.

² Como Direitos Humanos é um tema amplo e considerando que o gênero é um dos assuntos que pode ser tratado dentro dos Direitos Humanos, consideramos que essa disciplina de Bioética pode abordar o gênero.

No Curso Técnico em Agroecologia, a disciplina *Introdução à Agroecologia* prevê expressamente abordar a questão de gênero. Já a disciplina *Bioética*, do Curso Técnico em Biotecnologia 1, explicita em sua ementa a questão da desigualdade social e dos direitos humanos que, indiretamente, permite provocar a discussão do gênero.

Ao fazer a análise das ementas de todas as disciplinas dos Cursos Técnicos Integrados estudados podemos afirmar que todas as disciplinas do Núcleo Comum apresentam temas referentes às questões ambientais e/ou questões que possibilitam a inclusão da perspectiva de gênero. Já em relação às disciplinas específicas da habilitação técnica, na maior parte dos cursos elas permitem a inserção de questões ambientais – conforme quadro 11 mostrado anteriormente, porém, na maioria dos cursos essas disciplinas não trazem questões relacionadas a gênero, visto que somente duas disciplinas específicas incluem este tema em sua ementa, conforme quadro 12 supracitado.

5.4 Formação integral do ser humano e pensamento crítico: entrelaçamentos possíveis para pensar gênero e ambiente nos Cursos Técnicos e na Educação Profissional?

Os documentos que analisamos – documentos de currículo – explicitam o viés disciplinar e fragmentado ainda presente na organização curricular da educação profissional técnica de nível médio nas instituições que investigamos. Apesar disso, há neles traços, marcas e possibilidades de ruptura com o ideal e epistemologias que sustentam a fragmentação presente nos modelos disciplinares e/ou disciplinadores.

Vários são os documentos de currículo produzidos na esfera educacional, dentre eles estão os Projetos e Programas de Cursos. Neles estão postos os modos de fazer e as formulações construídas pelos/as seus/suas autores/as. Eles se conectam a um tempo, ao espaço e a proposições teórico-discursivas. À luz do pensamento de Tomaz Tadeu da Silva (2019) e de outros curriculistas alinhados à base teórica do autor ao longo da década de 1990 e neste século XXI, uma teoria de currículo produz uma noção particular do que ele é.

Em nossa leitura e análise, foi possível localizarmos o desenho do perfil do/da futuro/a profissional que os Institutos propõem por meio de seus PPCs. Na leitura exaustiva que realizamos dos documentos, muitas foram as enunciações (re)criadas para, por exemplo, a especificação da formação vislumbrada – a formação integral do ser humano. Esta perspectiva alinha-se com o modelo de Educação Profissional e Tecnológica em curso no Brasil, particularmente, em seu período de expansão e em vigência até o tempo presente.

A noção de formação integral movimenta a noção de integração curricular, fazendo pensar a criação de atividades, projetos, procedimentos que visem à integração de conteúdo de uma disciplina; dos conteúdos de uma disciplina com os de outras disciplinas; e, ainda, projeta a integração de campos de saberes e temas da atualidade social, ambiental, cultural, científica e tecnológica.

Quando recorremos ao texto de Silva (2019) encontramos o aporte para afirmar que os PPCs são os documentos por meio dos quais uma instituição delinea a identidade do curso e, por conseguinte, a identidade do sujeito/da sujeita a ser formado/a, inclusive do ponto de vista de gênero. Como afirma o autor no cotidiano:

[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA, 2019, p.15).

No sentido apontado na citação, a delimitação e construção do perfil de egressos/as, os conhecimentos, conteúdos, disciplinas e temas expressos pelos PPCs são marcas identitárias que se apresentam para os/as sujeitos/as a serem formados/as, defendidos e operados pela instituição que os produz. Eles se sustentam em teorias e epistemologias que exigem recursos (teóricos, metodológicos, práticos) e modos próprios de funcionamento.

Silva (2019) já defendia que as teorizações críticas e pós-críticas se contrapõem à noção de neutralidade que o positivismo colou à ideia de teoria. Os autores e autoras associados aos campos crítico e pós-crítico defendem, portanto, que nenhuma teoria é neutra e cientificamente desinteressada. Toda teoria está implicada em relações de poder. Se deslocarmos para o campo do currículo e da educação, nenhuma proposta curricular e nenhuma concepção de educação é neutra e desinteressada.

A nossa leitura dos PPCs foi pautada por pressupostos das teorias críticas e pós-críticas no campo da educação e do currículo que argumentam que toda proposição de currículo implica em relações de poder e pressupõe a produção de subjetividades e/ou de identidades e diferenças. Diante do que expusemos até aqui nesta subseção, apresentaremos, nas próximas subseções, o mergulho que realizamos nos PPCs para apontar o arcabouço conceitual mobilizado na produção de sujeitos, de identidades e na relação destes com o ambiente.

5.4.1 Integração, transformação, condição humana, valores éticos e humanitários: no rastro das identidades e das diferenças

A ideia da integração é a que prevalece na abordagem da questão ambiental nos PPCs analisados. Sem dúvida que esta ideia está presente nos vários documentos multilaterais assinados por organismos internacionais da década de 1970 do século XX e ao longo do presente século – o XXI. De um lado, responde ao debate teórico assentado no campo crítico do pensamento ambiental (em todas as suas perspectivas) e de outro ao debate do movimento ambientalista.

A visão integrativa, nesse sentido, se coloca como um esforço denso de ruptura com modelos teóricos que sugerem e operam os binarismos e com a fragmentação do viver/pensar na vida acadêmica e no cotidiano. Esforço este que vimos emergir em propostas teórico-metodológicas que visaram e visam à aproximação e articulação entre homem/mulher/ser humano-natureza; natureza-sociedade; natureza-cultura; mulher-homem; criança-adulto; desenvolvimento-ambiente; economia-ambiente; entre outros pares afastados ou colocados em antagonismo.

Desse modo, o uso dos termos integral, integração, integrativo não é neutro nem desinteressado nem nas formulações de políticas, documentos e tratados sobre o meio ambiente nem em políticas, propostas e projetos curriculares. A Agenda 21 Global pressupõe a integração meio ambiente e desenvolvimento em planos políticos, no planejamento e gestão. Marcelo Prudente de Assis e colaboradores/as (2012, p. 72, grifo nosso) indicam essa tomada da Agenda 21 Global e destacam que seu objetivo geral é “[...] melhorar ou reestruturar o processo de tomada de decisões de modo a **integrar** plenamente nesse processo a consideração de questões socioeconômicas e ambientais, garantindo, ao mesmo tempo, uma maior participação do público.” E seguem:

Para a Agência Ambiental Européia - European Environmental Agency (EEA, 2005a), a integração dos aspectos ambientais nas políticas de desenvolvimento emergiu como um conceito porque a política ambiental convencional, na maioria dos casos, tem sido incapaz de evitar as pressões exercidas sobre o meio ambiente pela sociedade. (ASSIS *et al*, 2012, p. 72).

Elegemos o trecho do trabalho supracitado apenas para destacar o quanto o conceito de integração é objeto de preocupação em trabalhos que tratam da política ambiental. Ele é proposto como princípio na avaliação de políticas; como objetivos de políticas; como fator de acompanhamento e avaliação de políticas e de cultura de cooperação entre órgãos

administrativos; como princípio condutor de inserção dos aspectos ambientais na elaboração de outras políticas (não ambientais) e como mecanismo de melhoria das políticas em consonância com as necessidades do desenvolvimento sustentável (ASSIS et. al, 2012).

Deslocamos as formulações que localizamos em Assis et al. (2012) para pensarmos os contributos e reflexos do uso do conceito de integração na produção das políticas e propostas de currículo da educação escolarizada que passam a ser formuladas no Brasil pós a atual LDB 9394/1996. Não por acaso que os documentos oficiais elegem modelos de organização curricular que carregam a noção de integração e/ou integral. Elas são resultantes tanto dos movimentos políticos e acadêmicos mais gerais – de fora do campo educacional – quanto da apropriação que o campo educacional faz destas perspectivas teórico-políticas. Novamente relembramos: nenhuma teoria é neutra.

Posto isso, passaremos a descrever e a sublinhar o uso da ideia de integração das questões ambientais a questões sociais, tecnológicas, culturais, econômicas e políticas nos PPCs que investigamos, para depois apontarmos quais outros conceitos foram igualmente operacionalizados em seu funcionamento.

Os PPCs dos Cursos Técnicos Integrados em Agropecuária 2, 4, 5 e 7 e do Curso Técnico em Controle Ambiental afirmam que, mesmo que o foco seja a preparação do/da aluno/a para o mundo do trabalho, a **formação humana integral** é primordial para “a formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo”. Assim, os PPCs se comprometem a:

[...] este projeto presa pela compreensão da educação como uma prática social, as quais se materializam na função social do Instituto Federal Goiano de promover educação científico-tecnológico humanística, visando à **formação integral do profissional-cidadão crítico-reflexivo**. Essa formação compromete-se com competência técnica e ética do futuro profissional com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma **sociedade mais justa e igualitária**. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, p. 9, grifos nossos).

Promover **formação humana integral** por meio de uma proposta de educação profissional e tecnológica que articule ciência, trabalho, tecnologia e cultura, visando à formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade **na perspectiva da igualdade e da justiça social**. (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4, p. 6, grifos nossos; IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5, p. 6, grifos nossos; IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7, p. 4, grifos nossos).

Buscar uma educação de qualidade, com constante reavaliação dos seus pressupostos, que devem, antes de tudo, estar em sintonia com as necessidades, as expectativas e a **formação integral do aluno**, procurando atender ao desafio do nosso sistema educacional: tornar possível a todos os discentes o acesso ao saber, à cultura e à arte. (IFG – CAMPUS GOIÂNIA, 2008, PPC CONTROLE AMBIENTAL, p. 9, grifos nossos).

Nos PPCs estão explicitados: *a proposta de formação* – formação humana integral; *o meio para seu alcance na Educação Profissional e Tecnológica* – articulação ciência, trabalho, tecnologia e cultura; *a identidade e características da formação a ser efetuada* – “profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social”. Retomando a ideia de que nenhum documento de currículo é neutro, localizamos a demarcação da identidade de gênero expressa tanto na expressão formação humana integral (visão de espécie *homo sapiens*) e na visão centrada no masculino – formação do profissional-cidadão crítico-reflexivo.

A perspectiva da formação do “profissional-cidadão crítico-reflexivo, competente técnica e eticamente e comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social” carrega ferramentas conceituais das teorizações críticas, que em geral consideram as políticas da identidade e suas formulações e inserções nas políticas educacionais e curriculares. Neste campo, conceitos como cidadania, justiça, igualdade e transformações sociais são alguns dos operadores da instalação de modelos assentados no princípio de uma educação democrática e emancipatória.

As formulações no campo educacional e curricular, a partir de autores críticos como, por exemplo, Michael Apple (1982), considerarão os elementos principais da crítica marxista para a formulação de análises da dinâmica da sociedade capitalista em seus processos econômicos e da organização social. Apple, em vários de seus trabalhos, aponta sobre como a organização política, social e econômica da sociedade capitalista provoca efeitos e determinação sobre os modos de vida.

Assim, o campo crítico favoreceu a emergência da compreensão de que o currículo não é neutro nem desinteressado. A seleção que ele realiza reflete os interesses de grupos sociais. Pelo currículo se estabelece qual conhecimento é verdadeiro e deve ser ensinado; qual conhecimento o currículo visibiliza e oculta (APPLE, 1982; MOREIRA, 1989; SILVA, 2019).

A discussão de Apple (1982) e as formulações das teorizações críticas são tomadas por pesquisadores/as de currículo no Brasil (MOREIRA, 1989; LOPES; MACEDO, 2002; SILVA, 2019) que vão apontar sobre os modos como as políticas curriculares expressam os interesses da ordem social do capital. Mas eles/as também indicam sobre o modo como tais políticas mantêm a ordem naturalizadora de modelos de existência humana pautados pela determinação do sexo biológico binário (macho ou fêmea), pelo padrão heterossexual, do binarismo de gênero (homem ou mulher) e pela naturalização da raça/etnia (população branca). Ou seja, as políticas de currículo hegemônicas reiteram um perfil identitário de estudante e profissional de classe média, branco, masculino, centralmente urbano.

Assim, as relações de poder, as culturas negras, de mulheres, periféricas, da população LGBTQIA+ e as práticas cotidianas são também mobilizadas em toda e qualquer proposta curricular, tanto pelos grupos que defendem o capital, a moral e a ética cristã burguesa quanto pelos grupos que as contestam. Nesse sentido, consideramos que o currículo e a proposta de formação tanto podem apregoar os interesses de classe, raça/etnia, gênero e diversidade sexual em suas prescrições quanto podem dissimulá-los pela via dos universais.

Retomando à nossa leitura dos PPCs, destacamos que tanto os propósitos de uma formação humana integral quanto da formação do *profissional-cidadão crítico-reflexivo* e a construção de um *sujeito completo*, na Educação Profissional e Tecnológica ou em qualquer outro nível e modalidade educacional, estão intimamente atrelados à demarcação de identidades profissionais, individuais e coletivas.

Nesse sentido, o escape enunciado nos PPCs dos Cursos Técnicos em Agroindústria, Agropecuária 7, Biotecnologia 1, Química 2, Química 3, Química 5, Química 6 e Química 7 aponta para as questões das diferenças e das minorias de gênero, sexualidade, geração, étnico-raciais, além da interação com temáticas sobre diversidade social, cultural e étnica. Destacamos fragmentos do texto do PPC do Curso de Agropecuária 7, que utiliza a ideia de sujeito completo no lugar de formação integral, e do PPC de Química 2, para discutirmos uma outra linha de perspectiva da abordagem curricular e educativa – aquela que contempla as diferenças, inclusive no diálogo com as questões ambientais.

[...] a proposta do Ensino Médio Integrado é **fundamentada na construção do sujeito completo** outrora perpassa no exercício do trabalho e na continuidade dos estudos, a preparação para a cidadania. **Inclui-se também a atenção e valorização das questões de minorias, como por exemplo, as sexuais, as geracionais, as raciais e étnicas como indígenas e afro-brasileiros.** (IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7, p.6, grifos nossos).

O Curso Técnico Integrado em Química primará por uma formação que propicie ao aluno o domínio de saberes e conteúdo, bem como compartilhar de uma prática de atitudes e valores voltados para o reconhecimento e a valorização **das diferenças; contestar preconceitos e discriminações; abordando temas transversais que percorrem desde as relações étnico-raciais, direitos humanos, até a relação do homem com o Meio Ambiente**, apoiada nas legislações vigentes. (IFG - CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 2, p. 24, grifos nossos).

Nos fragmentos de texto citados, os PPCs explicitamente apontam para uma proposta de Ensino Médio Integrado que *dê atenção e valorização às questões das minorias; valorização das diferenças; contestação dos preconceitos e discriminações desde as relações étnico-raciais, direitos humanos até a relação do homem com o meio ambiente*. Quando voltamos para

o ementário das disciplinas do curso, observamos que elas revelam a indicação da atenção às questões das minorias e das diferenças como descrito e discutido na subseção anterior.

Desse modo, no documento curricular oficial a preocupação com as diferenças de gênero, sexual, geracionais e étnico-raciais está expressa em vários dos itens que compõem o PPC. A atenção referida é uma perspectiva que, do ponto de vista das teorizações do currículo, emerge como fruto do intenso debate dos movimentos sociais e do debate e produções acadêmicas. No Brasil, já na década de 1970 ganha força e cena pública os movimentos feminista (entre eles o ecofeminismo), ambientalista, indígena, gay, LGBT, hoje LGBTQIA+, e negro.

Os movimentos sociais referidos, a partir de suas lutas organizadas, cavaram espaços na agenda política e na cena pública, pelo menos em centros urbanos de cidades grandes e médias brasileiras. Estes movimentos contestatórios e reivindicatórios de direitos sociais e de existência são ampliados a partir dos anos de abertura democrática em nosso país (a partir de meados da década de 1980). Por meio das pautas publicizadas no seio da sociedade brasileira e da presença de seus/suas ativistas, aliados/as e militantes, no espaço acadêmico, participaram de modo intenso no processo de formulação de propostas curriculares e educativas nos anos 1990. Tais formulações desembocaram, por exemplo, na inclusão de temas transversais, afetos a cada pauta de luta dos movimentos, em documentos curriculares nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, as Diretrizes de Formação de Professores, Diretrizes de Cursos, Legislações Específicas e em documentos de sugestão e orientação curricular como os Parâmetros Curriculares Nacionais.

5.4.2 Pensamento crítico, sustentabilidade, justiça social, justiça ambiental, direitos humanos, ética: elementos articuladores e organizadores da relação gênero e ambiente

Os PPCs apresentam leque grande de conceitos que povoam os documentos normativos e as pesquisas acadêmicas na área temática desta tese. Consideramos o alto grau de incidência e uso dos conceitos pensamento crítico, criticidade, sustentabilidade, justiça social, justiça ambiental, direitos humanos e ética para discutirmos as possibilidades de articulação gênero e ambiente que os PPCs apresentam, apesar de já adiantarmos que essa articulação não aparece como tema ou proposta explícita na formulação de ementas que são, na prática e trabalho docente, lugar operatório das formulações e elaborações propostas.

No movimento analítico que realizamos, à exceção do PPC Técnico Integrado em Química 1, todos os demais indicaram para a ideia-força pensamento crítico e/ou formação

crítica, criticidade. Ora ela é apontada como necessidade formativa do/da profissional, ora é assinalada como objetivo de formação, perfil profissional ou elemento de mediação de possibilidades de aprendizagem. Apresentamos a seguir um conjunto de enunciações dessa ideia na formulação dos objetivos:

[...] Usar diferentes possibilidades de aprendizagem, mediadas por tecnologias no contexto da produção agropecuária e da sociedade, desenvolvendo e aprimorando autonomia intelectual, **pensamento crítico** e espírito criativo. (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1, p. 20, grifos nossos; IF GOIANO – CAMPUS URUTAI, 2010, PPC AGROPECUÁRIA 8, p. 2, grifos nossos).

[...] **Formar profissionais críticos**, reflexivos, **éticos**, capazes de participar e promover transformação no seu campo de trabalho, na sua comunidade e na sociedade na qual está inserido. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2, p. 12, grifos nossos; IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA, 2014, PPC AGROPECUÁRIA 3, p. 11, grifos nossos).

[...] reconhecimento da necessidade de uma educação profissional e tecnológica integradora de conhecimentos científicos e experiências e saberes advindos do mundo do trabalho, e possibilitando, assim, a construção do **pensamento tecnológico crítico** e a capacidade de intervir em situações concretas. (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4, p. 11, grifos nossos).

Tais metodologias e estratégias deverão ser implementadas com vistas a despertar nos estudantes a autonomia, **a criticidade**, o desejo constante de aprender e construir coletivamente inteligibilidade acerca dos problemas e desafios inerentes a sua realidade social e área de atuação profissional. O objetivo maior, nesse sentido, é conscientizá-los da necessidade de intervir com qualidade e transformar a realidade na qual estão inseridos, rompendo com os padrões e ideologias que alimentam e reproduzem as desigualdades sociais há séculos vigentes. (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5, p. 13, grifos nossos; IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7, p. 11, grifos nossos).

[...] estimular nos estudantes a criatividade, a autonomia intelectual, o **pensamento crítico** e a autoaprendizagem para a sistematização e construção do conhecimento sustentada na relação teoria e prática; [...] buscar soluções aos desafios e problemas da prática profissional, com cidadania e respeito ao ambiente e aos princípios éticos, estéticos e políticos. (IF GOIANO – CAMPUS URUTAI, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 2, p. 8-9, grifos nossos).

[...] Proporcionar ao discente o aprimoramento pessoal, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do **pensamento crítico**; Estimular a pró-atividade, criatividade e capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários ao desempenho eficiente e eficaz das funções e atividades que lhe foram atribuídas. (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3, p. 13, grifos nossos).

Sobre a noção de crítica, nos apropriamos do texto de Tiago Brentam Perencini (2018) que discute esse conceito a partir da análise de propostas de cursos de formação em Filosofia no país. Deslocamos a discussão que ele realiza com os cursos de Filosofia para os cursos que estudamos em nossa pesquisa. Nos interessou o seguinte argumento de Perencini (2018, p. 57):

o pressuposto da crítica “[...] tem sido concebido a partir de um horizonte estritamente epistemológico direcionado tanto para a adequação à normativa estabelecida, como para uma concepção restrita de cidadania.” O autor critica essa concepção:

[...] vale a pena mencionar que **o entendimento da crítica como trabalho de julgamento e esclarecimento** das suas pretensões de validade normativa ou epistemológica **e a defesa desse tipo de crítica como objetivo geral** do professor (...) [ou de um PPC, inserção nossa] **para a formação da cidadania** enquanto discurso de autonomia e responsabilidade a partir da transmissão do conteúdo [...] para a profissionalização do estudante de nível médio **traz consequências pouco profícuas** para pensar filosoficamente a formação [...] (PERENCINI, 2018, p. 63, grifos nossos).

Perencini (2018) apresenta argumentos remetendo-se à formação no curso de Filosofia e a conteúdos da Filosofia, mas consideramos que seus argumentos podem ser deslocados para análise de outros cursos como os que analisamos, uma vez que a apropriação do conceito é realizada, também, a partir de campos filosóficos.

O autor supracitado propõe repensar o conceito de crítica como um exercício transversal de três formas indissociáveis: como um conceito que não se retém à simples teoria, como um procedimento de pesquisa íntimo da experiência vivida e na atitude de transformar o presente (PERENCINI, 2018).

Nesse sentido, Perencini (2018) afirma que a crítica não teria o propósito de “[...] emancipar consciências ou de formar para a cidadania [...]” (p. 63), mas sim de ser uma “[...] atividade de resistência a esses jogos discursivos que nada suspendem o curso habitual das coisas [...]” (p. 64):

[...] urgência de repensar o postulado de formação a partir da **crítica não como julgamento, mas em favor de uma prática ética, estética e existencial** que exige de nós a **disposição para sair do nosso lugar comum de pensamento** sobre o que são os conceitos, as tarefas procedimentais de pesquisa e os gestos de formação. (PERENCINI, 2018, p. 66, grifos nossos).

Dessa forma, a crítica exige que saíamos “do nosso lugar comum de pensamento”, isto é, que sejamos sujeitos questionadores “em favor de uma prática ética, estética e existencial”. Nesse sentido de ser uma atividade de resistência e que exige sair do lugar comum de pensamento, a crítica/criticidade/pensamento crítico são aliados na discussão da questão ambiental e de gênero.

Outros conceitos ou ideias-força recorrentes nos textos dos PPCs são os de justiça, justiça ambiental, ética, responsabilidade social e ambiental, sustentabilidade.

[...] enfrentar os deveres e dilemas da profissão, pautando sua conduta por princípios de **ética democrática, responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, diálogo e solidariedade**. (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 1, p. 18, grifos nossos).

O curso é norteado pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade, da contextualização, da flexibilidade e da Educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, educação e tecnologia que **promovam a justiça social, a preservação ambiental e o bem-estar do ser humano**. (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 2, p. 13, grifos nossos).

Consideramos que tais conceitos espelham as determinações normativas brasileiras em todos cursos do IFG e no Curso Técnico em Agropecuária 1 do IF Goiano, como indicado nos fragmentos de texto presentes nos documentos que analisamos:

Fortalecer a base de formação escolar dos cursos permitindo a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras, Lei nº 11.645/2008; das temáticas exigidas por lei “com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares”; Educação Alimentar e Nutricional, Lei nº 11.947/2009; Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria, Lei nº 10.741/2003; Educação Ambiental, Lei nº 9.795/99; Educação para o Trânsito, Lei nº 9.503/97; Educação em Direitos Humanos, Decreto nº 7.037/2009), conforme consta do artigo 10 da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Esses temas além de permear os conteúdos das disciplinas também são discutidos de forma pontual em alguns eventos acadêmicos, artísticos e culturais. (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2014, p. 9; IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA, p. 24; IFG – CAMPUS FORMOSA, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 1, p. 16; IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1, p. 18; IFG – CAMPUS ANAPOLIS, 2015, PPC QUÍMICA 1, p. 10; IFG – CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 2, p. 15; IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3, p. 9; IFG – CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5, p. 11; IFG – CAMPUS LUZIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 6, p. 8; IFG – CAMPUS URUAÇU, 2015, PPC QUÍMICA 7, p. 13; IF GOIANO – CAMPUS FORMOSA, 2013, PPC SANEAMENTO, p. 9; IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3, p. 9).

Atendendo aos preceitos da Lei nº 11.645/2008 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena será trabalhada na disciplina de Língua portuguesa e Literatura, bem como através de palestras realizadas no Dia da Consciência Negra. Atenderá também, aos preceitos da Lei 9.795, de 27/04/1999 e do Decreto no 4.281, de 25/06/2002 que recomenda a inclusão da temática Educação Ambiental nos currículos e será trabalhada de modo transversal. (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1, p. 26).

Ao nos atentarmos para a data das publicações das normativas assinaladas nas citações anteriores, reafirmamos que as ideias-força ou conceitos mobilizados – desenvolvimento socioambiental, sustentabilidade, identidades étnico-raciais, de gênero, diversidades, direitos humanos, inclusão – foram explicitamente incorporados nos PPCs analisados e no documento

das Diretrizes do Ensino Médio integrado, por exemplo, do IF Goiano. No documento estão reiterados os princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio constantes da Resolução nº. 06/2012 do CNE/CEB:

[...]

IX - articulação com o **desenvolvimento socioeconômico-ambiental** dos territórios onde os cursos ocorrem, devendo observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais, tanto no meio urbano quanto no campo, a ser demonstrada na apresentação e justificativa do PPC e efetivada por meio das atividades desenvolvidas no itinerário formativo do curso;

[...]

XI - **reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades**, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, previsto no PPC e de acordo com as **ações inclusivas** desenvolvidas pelo IF Goiano;

XII - **reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo**, previsto no PPC e de acordo com as ações inclusivas desenvolvidas pelo IF Goiano;

[...]

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, **pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais**, nos termos destas diretrizes e previsto no Projeto Pedagógico do Curso;

[...]

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, 2019, p. 5, grifos nossos).

O documento, no Inciso III do Artigo, reitera, como previsto na Resolução nº 06/2012 do CNE/CEB, que os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar aos/às estudantes:

[...]

III - recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática, por meio do **desenvolvimento sustentável**. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO, 2019, p. 5, grifos nossos).

Desse modo, a Educação Profissional e Tecnológica nos PPCs em vigência no IFG e no IF Goiano atende a formulações teórico-políticas de agências e agentes sociais, políticos e acadêmicos em torno das preocupações com os impactos produzidos pela industrialização e pelo modo de organização social, política, cultural, educativa e econômica das sociedades capitalistas. Nesse sentido, por exemplo, a noção de crise ambiental desenvolvida passa a ser respondida por diversas instâncias sociais. Uma das respostas é a assinalada por Mauro das Graças Mendonça (2015, p. 23), em sua tese de doutorado, quando defende que para a superação

da crise ambiental há a necessidade de “[...] reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica, social e cultural vigente [...]”. O autor recorre a Loureiro (2003, p. 11-12) que afirma:

Vivemos, em síntese, um dilema civilizacional, pois para as tendências ambientalistas críticas e democráticas, a solução para a chamada crise ambiental não se restringe à descoberta de tecnologias limpas, que diminuam os impactos sobre o meio natural, nem a mudanças comportamentais. É, antes de tudo, necessária a reorganização da base civilizacional e da estrutura política, econômica, social e cultural vigente, nas sociedades instituídas no período posterior à Revolução Industrial e no marco da modernidade capitalista. (LOUREIRO, 2003, p. 11-12).

Entendemos que uma das formas de enfrentamento do dilema civilizacional expresso pela crise ambiental é, conforme indicação de grupos de intelectuais e organismos internacionais, o estabelecimento de uma política de integração das questões e políticas ambientais às questões e políticas mais amplas, dentre estas as políticas educativas. Nesse sentido, a escola é uma instituição que tem sido destinada a ser lugar de disseminação dos efeitos dessa política integrativa. Com esse pressuposto, a crise ambiental torna-se tema e conteúdo a ser abordado pela escola e projetos e propostas curriculares são organizados e delineados a partir de propostas educativas assentadas em um ideário de integração curricular.

A propósito do debate da integração curricular, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002) afirmam que a integração curricular foi proposta e justificada, em fins da década de 1990, por mudanças nos processos de trabalho e na organização do conhecimento, resultantes de um mundo em transformação social e tecnológica – do mundo globalizado. Lopes (2002) argumenta que a ideia de currículo integrador é permeada por discursos de matrizes da eficiência social distantes daquilo que as perspectivas críticas apresentam na leitura da organização social, política e econômica das sociedades capitalistas.

Assim, as preocupações globais com as questões ambientais, movimentadas por grupos de intelectuais, movimentos sociais e organizações, foram incorporadas na educação e na organização curricular nos diferentes níveis e modalidades de educação, de forma particular na Educação Profissional e Tecnológica. Resta, assim, pensar que cabe a pesquisadores/as, docentes e demais profissionais dessa modalidade, posicionados nos campos críticos e pós-críticos, que não descuidem de uma análise e leitura de fato crítica, ou seja, comprometidas com projetos civilizatórios distantes das lógicas da eficiência, da gestão e da demanda disfarçada do mercado produtivo que forjam profissionais acríticos/as, a-históricos/as e apolíticos/as.

Não resta dúvida, para nós, que as discussões sobre as questões ambientais e sobre as questões das diversidades e diferenças no contexto escolar exigiram a produção de novas

práticas, estratégias, empregos conceituais, metodológicos e atitudes na escola e nos processos educativos e curriculares. Com isso, estratégias de formação se articularam à consideração da realidade socioambiental, à possibilidade de ruptura do distanciamento humano-natureza, do afastamento cultura-natureza e ruptura com processos discriminatórios e violentos entre humanos e destes na relação com o ambiente.

Conferências Mundiais sobre questões ambientais, direitos humanos, racismo, homofobia, mulheres, xenofobia, realizadas ao longo da década de 1990 e décadas seguintes, com intensa participação da sociedade civil organizada, reivindicaram a inclusão das suas pautas na educação escolar, como modo de forjar novos processos civilizatórios – processos civilizatórios não predatórios entre humanas/humanos e entre humanas(os) e não humanas(os).

Tais preceitos estão, por exemplo, referidos no documento da Agenda 2030, item 10:

10. A nova Agenda é guiada pelos propósitos e princípios da Carta das Nações Unidas, incluindo o pleno respeito ao Direito Internacional. Fundamenta-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, nos tratados internacionais de direitos humanos, na Declaração do Milênio e no documento final da Cúpula Mundial de 2005. É informada por outros instrumentos, tais como a Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 4).

Em vista disso, a visão da Cúpula defende:

[...] Um mundo que investe em suas crianças e no qual cada criança cresce livre da violência e da exploração. **Um mundo em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves legais, sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos.** Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p.3, grifos nossos).

Destacamos da citação apresentada o compromisso assumido por Chefes/as de Estado e demais autoridades mundiais naquilo que diz respeito ao reconhecimento da necessidade e urgência de enfrentamento e resolução das violências e exclusões sofridas e vividas por mulheres ao redor do mundo. A necessidade de construção de um mundo “[...] **em que cada mulher e menina desfruta da plena igualdade de gênero e no qual todos os entraves legais, sociais e econômicos para seu empoderamento foram removidos.**” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p.3, grifos nossos).

Entendemos, entretanto, que um mundo em que cada mulher e menina desfrute da plena igualdade de gênero realmente só se torna possível à medida que todos os entraves sejam mais do que removidos, mas superados. Tal feito, a nosso ver, não se constrói senão pela defesa de

que outras educações e outros modos de viver e admitir as experiências de todos os gêneros – portanto, de todas as experiências humanas – sejam admitidos. A noção de sustentabilidade passa, portanto, pela admissão de que “[...] a desigualdade de gênero continua a ser um desafio chave [...]” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 4), no mundo contemporâneo.

20. Alcançar a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas representará uma contribuição essencial para o progresso em todos os Objetivos e metas. Aproveitar o potencial humano pleno e alcançar o desenvolvimento sustentável não é possível se à metade da humanidade continuam a ser negados seus plenos direitos humanos e oportunidades. Mulheres e meninas devem gozar de igualdade de acesso à educação de qualidade, recursos econômicos e participação política, bem como de igualdade de oportunidades com os homens e meninos em termos de emprego, liderança e tomada de decisões em todos os níveis. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 6).

Observamos que o texto da agenda apresenta um enfoque de gênero centrado no binarismo – homem, mulher. Não há, na perspectiva de gênero apresentada, a manifestação da ruptura da noção de gênero centrada no binarismo. Uma noção de gênero que permita pensar que, se consideradas as mulheres e meninas de pênis elas podem, quantitativamente, superar a metade do contingente populacional mundial. De outra parte, somam-se a este contingente populacional as mulheres e meninas intersexuais. Apresentamos tais afirmações para reiterarmos que a dimensão de gênero na atualidade nos conduz a pensar que todo o potencial humano pleno inclui que mulheres em suas múltiplas expressões de gêneros e pessoas que transgridam ou não se encaixam/modelam na perspectiva de gênero binária também são pessoas que têm negados seus plenos direitos humanos e oportunidades. A eles/as *não* são oportunizados a igualdade de direito de acesso e permanência à educação escolar, à saúde, à livre expressão de existência, à moradia, ao trabalho, até mesmo à vida – direito fundamental e inalienável.

Pensar no acesso e nos direitos negados, em países como o Brasil, marcados por processos escravocratas, de intensa exploração humana, econômica e política, não pode ser realizado fora do entrecruzamento da noção de gênero com as noções de classe, raça/etnia, idade, geração, local de moradia e de origem, pertencimento religioso e cultural, relação de humanos em suas diversidades de gênero e diferenças de ambiente. Tal entrecruzamento revela o quanto a realidade brasileira, não somente esta, é educativa, ambiental, social, política, cultural e economicamente excludente e perversa.

Por fim, vivemos em um país perverso e violento com todas as existências que destoam do padrão branco, classe média, heterossexual, binário de gênero, cristão, escolarizado, de centros urbanos médios ou grandes. Um país que alimenta a violência de gênero e sexual

praticada e naturalizada, via processos educativos escolarizados e não-escolarizados, contra mulheres, homossexuais, lésbicas, gays, intersexos, *queer*, travestis, transexuais, especialmente, pobres, pretas/os, de povos originários, com deficiência, refugiados/as, migrantes, de periferias, contextos rurais, de pertencimento a religiões de matrizes africanas, velhos/as. Sem dúvida, projetos de cursos que apresentam ou apontam para a superação de tais violências, desigualdades e crises civilizatórias são sinais de que as produções e lutas político-acadêmicas têm produzido efeitos em profissionais e instituições, mesmo que elas ainda sejam insuficientes.

Os/as autores/as Cerqueira, Ferreira e Bueno (2021, p. 58), no Atlas da Violência 2021, defendem a urgência “[...] da produção, sistematização e publicização de dados e indicadores de violência contra LGBTQI+ no Brasil.”:

O “Atlas da Violência 2020” (CERQUEIRA et al., 2020) apontou bastante incisivamente para a urgência da produção, sistematização e publicização de dados e indicadores de violência contra LGBTQI+ no Brasil. Tal urgência persiste em 2021, já que o recenseamento que seria realizado este ano não contaria com perguntas relativas à identidade de gênero e orientação sexual (FRANÇA, 2021; FIGUEIREDO, ARAÚJO, 2021a). Paralelamente, não se identificaram iniciativas para melhorar a qualidade e a especificidade dos dados produzidos pelas pastas da Saúde e dos Direitos Humanos, ou de se começar a produzi-los no caso da Segurança Pública. (CERQUEIRA; FERREIRA; BUENO, 2021, p. 58)

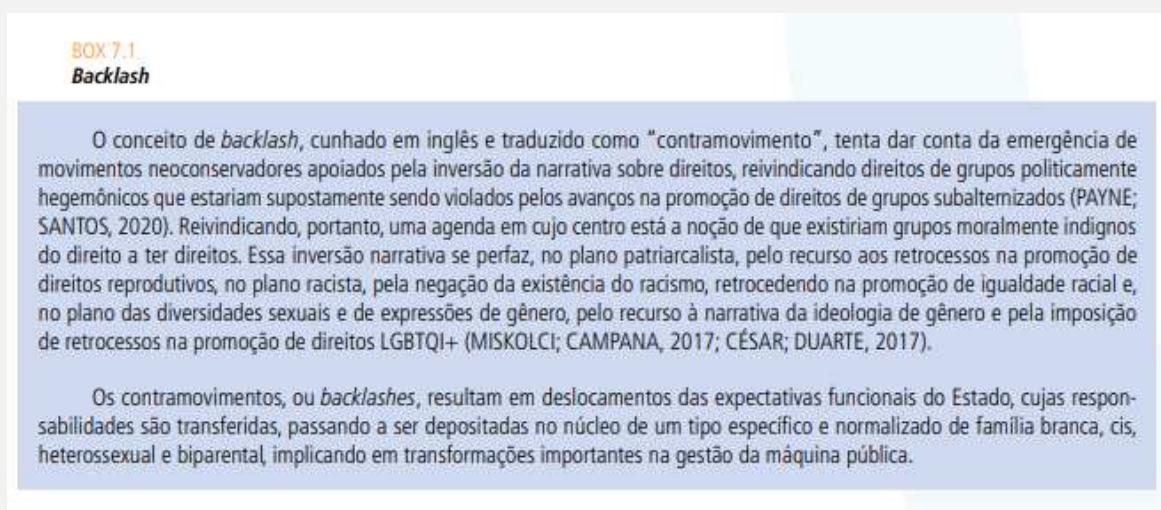
Aliamos a urgência referida por Cerqueira, Ferreira e Bueno (2021) no Atlas da Violência às demandas e compromissos assumidos por Chefes/as de Estados e demais autoridades da ciência, da indústria, entre outros/as, na Reunião da Cúpula. Eles e elas colocam na pauta da Agenda o compromisso com o combate às desigualdades de gênero e, a nosso ver, ao defenderem a relevância da perspectiva de gênero para discutir e encontrar soluções para as questões ambientais no mundo, revelam o quão grave é a situação em que nos encontramos no planeta. De outra parte, ao defenderem um outro modo de pensar o desenvolvimento sustentável, um modo que alia ambiente a gênero, que lança mão da perspectiva de gênero para ler o ambiente e defender a noção de sustentabilidade, também requer outra forma de compreensão e apreensão da ideia de sustentabilidade.

Para nós, a ideia de sustentabilidade, como a defendida pelo Teólogo católico Leonardo Boff (IDEIA SUSTENTÁVEL, 2009), permite afirmar que mulheres e LGBTQI+ são, além de sujeitos de direitos, sujeitos e sujeitas que devem ter asseguradas as condições dignas e justas de sobrevivência.

A sustentabilidade significa a garantia de que todos os seres têm as condições de viver, reproduzir-se e permanecer na natureza. Também diz respeito ao cuidado, que é a atitude subjetiva de renúncia a toda agressão e violação da natureza, de zelo em curar as chagas passadas e impedir as futuras”, [...] (IDEIA SUSTENTÁVEL, 2009, p. 1).

No Atlas da Violência, localizamos o box 7.1, na página 58, intitulado **backlash** e o reproduzimos na figura 3 que segue.

Figura 3 – Box extraído do Atlas da Violência 2021



Fonte: CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (coord.). Atlas da violência 2021. São Paulo: IPEA: FBSP, 2021.

Podemos a partir das referências ao trabalho de Leigh A. Payne e Andreza Aruska de Souza Santos (PAYNE; SANTOS, 2020), ambas da Universidade de Oxford, e do trabalho de Richard Miskolci – Universidade Federal de São Carlos, Brasil e Maxilimiano Campana – Universidade Nacional de Córdoba, Argentina (MISKOLCI; CAMPANA, 2017) que apresentam o conceito de *backlash* apontar para, no caso brasileiro, a apresentação pública dos agentes de defesa do modelo patriarcal, excludente, racista, antigênero, sexistas e lgbtfóbicos. É um segmento, portanto, que, no mínimo, corrobora com os dados do Atlas da Violência 2021, com os dados do Relatório ONU Mulheres, portanto, que corroboram para a eliminação de formas de vida no Planeta. Tais agentes dos movimentos da *Ideologia de Gênero*, do *Escola Sem Partido* representam uma parcela de cidadãos e cidadãs que comprometem a sustentabilidade e uma vida ambientalmente decente e saudável.

6 CONCLUSÃO

O presente trabalho se propôs a investigar quais traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente se apresentam em Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, relacionados à área ambiental, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do estado de Goiás. Ao buscar por esses traços, marcas e possibilidades de articulação, tomamos como objetivos específicos identificar nos Projetos Pedagógicos destes cursos elementos que possibilitam o entrelaçamento entre gênero e ambiente, apontar as marcas e traços que anunciam/denunciam as articulações gênero e ambiente nos PPCs e, por fim, apresentar o modo e os lugares em que a questão ambiental é referida nestes documentos.

Desde a introdução deste relatório de pesquisa, afirmamos a pertinência de pensarmos o que concluímos como uma intrincada trama de relações entre as dimensões sociais, ambientais, econômicas e políticas. Dimensões e tramas que utilizamos para justificarmos, acadêmica e socialmente, a nossa proposta de pesquisa, que defende a possível, viável e necessária articulação gênero e (meio) ambiente em espaços formativos como o da Educação Profissional e Tecnológica – uma modalidade educacional que visa à formação profissional técnica (BRASIL, 1996).

As propostas da modalidade de educação referida, a partir de todos os PPCs que analisamos, visam oferecer uma formação que possibilite aos/as futuros/as técnicos/as atuarem, intervirem e transformarem o mundo do trabalho e a vida em sociedade. Nos projetos formativos propostos, essa formação é permeada pela perspectiva de gênero e por perspectivas que se alinham às escolas de pensamento críticas, tanto na referência à educação em geral quanto à educação e formação profissional em particular. Desse modo, considerando as áreas de conhecimento dos cursos, em todos os PPCs se fazem presentes tanto a preocupação com a dimensão ambiental quanto com a formação de um sujeito situado do ponto de vista do gênero e de outros marcadores sócio-histórico-culturais – raça/etnia, classe, gênero, diversidade sexual, etc.

As escolas de pensamento críticas, que oferecem um suporte teórico e metodológico, tanto permitem pensar a intrínseca relação entre ambiente-sociedade-relações humanas quanto ofertam possibilidades efetivas da complexa rede de saberes e conhecimentos em que estas são assentadas. Elas permitem, ainda, a problematização dos sujeitos excluídos e diretamente atingidos pelo que Loureiro (2003), Santos (2020) e Preciado (2020) tratam como crise/dilemas civilizatória/civilizatórios. Tal/tais crise/dilemas é/são constituída/os pela não racionalidade no

uso dos recursos da natureza – não-humanos e humanos – e pelo modelo de desenvolvimento predatório a que o planeta Terra foi submetido ao longo dos tempos. Dilemas e crises produtores/as de violências, exclusões e extinções, resultantes dos domínios capitalistas, colonialistas e patriarcais.

Repetimos, intencionalmente, a citação da *Agenda 2030*, relativa à decisão dos Chefes/as de Estado e de Governo e de altos representantes reunidos na Cúpula do Desenvolvimento Sustentável, qual seja a de:

[...] acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento de mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e de seus recursos naturais. [...] criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015, p. 3).

Tais compromissos não se realizam sem o combate às desigualdades e iniquidades de gênero e sem a proposição formativa que dê a pensar na articulação gênero e ambiente. Com estes pressupostos, fomos em busca dessa articulação. A partir das nossas análises, concluímos que os traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente estão presentes nos PPCs no uso da linguagem de gênero, ora centrada no masculino e ora sinalizando para a ruptura desta ordem; também na questão ambiental, que implica a consideração ao modo como homens e mulheres são constituídos e se constituem pelas dinâmicas do gênero e pelas dinâmicas ambientais. Além disso, valores éticos e humanitários, pensamento crítico, desenvolvimento socioambiental, sustentabilidade, responsabilidade social e ambiental, justiça social, justiça ambiental, direitos humanos, inclusão – conceitos trazidos nos PPCs – não se produzem fora das identidades étnico-raciais, de classe e de gênero.

Em relação à linguagem de gênero nos PPCs dos cursos analisados, verificamos que os documentos utilizam o nome masculino, no singular ou plural, para fazer referência a pessoas que podem performar uma multiplicidade de identidades de gênero. Já para fazer referência ao ser humano e a questões ou características relacionadas a homens e a mulheres foram utilizados, de forma predominante, os termos *humano(s)* ou *humana(s)*. Assim, os referidos PPCs ora apresentam uma linguagem de gênero centrada no masculino e ora apontam para a tentativa de superação dessa linguagem. Porém, não apresentaram nenhum enunciado ou tentativa de superação do modelo binário de gênero.

Tendo em vista que o uso da linguagem está relacionado à produção de significados na sociedade e às relações de poder que nela se instituem, podemos dizer que a demarcação da pluralidade de gênero em documentos como os PPCs de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio – base para as práticas pedagógicas e educativas a serem desenvolvidas no espaço escolar – é uma maneira de enfrentamento e superação das desigualdades entre os gêneros e, consequentemente, uma forma de combater violências praticadas contra a parcela da população que foge ao imperativo do binarismo de gênero, estimulando a pensar nas multiplicidades. Essas violências e o enfrentamento delas têm impactos nas relações sociais entre humanos e humanas e nas relações ambientais, culturais e políticas.

No que se refere à questão ambiental, em todos os PPCs há lugares de apresentação da abordagem ambiental que, na maioria dos cursos, aponta para uma compreensão dela articulada com aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Desse modo, a formação de técnicos/as comprometidos/as com a diminuição da pobreza e melhoria da qualidade de vida das populações envolvidas; a promoção do desenvolvimento sustentável; o respeito ao conhecimento tradicional e às culturas locais e a necessidade de formar profissionais atentos/as a temas emergentes no mundo contemporâneo exige a compreensão de que todas estas questões afetam e produzem efeitos no ser humano. Um ser marcado pelo gênero, pela raça, pela classe, pela geração/idade, etc. Assim, mulheres e homens em suas múltiplas e plurais expressões de gênero e dadas as assimetrias produzidas entre eles e elas, devem ser considerados/as sobre o modo como vivem e sofrem os efeitos da pobreza, da qualidade de vida e do acesso à produção do conhecimento.

Os PPCs que apresentam questões relacionadas à (in)justiça ambiental, tema em voga no atual debate ambiental, não deixam de fora a correlação com o conceito de justiça social, equidade econômica e conservação/preservação dos recursos naturais. Considerando a noção de justiça ambiental que permite o entendimento de que em sociedades desiguais, como a nossa, os maiores danos ambientais estão atrelados e impactam de modo diferenciado a grupos sociais marginalizados e vulneráveis (mulheres, LGBTQIA+, povos indígenas, povos negros, trabalhadores/as de baixa renda ou sem renda alguma), pensar em (in)justiça social passa pela atenção às condições ambientais que tornam ainda mais vulneráveis segmentos populacionais (do ponto de vista de classe social, étnico-racial e/ou de gênero). Defendemos, portanto, que na articulação da questão ambiental com a justiça social a questão de gênero é crucial.

Assim, tendo em vista a consideração da questão ambiental em articulação com as questões políticas, econômicas, culturais e sociais – em que se inclui a dimensão de gênero – e ponderando, ainda, a perspectiva de formar profissionais atentos aos temas emergentes e a todas

estas dimensões, podemos afirmar que apesar de os PPCs não abordarem explicitamente a articulação gênero e ambiente, como tema ou eixo de formação, ela está presente quando tomada a perspectiva dos estudos de gênero e feministas.

A organização disciplinar de todos os cursos apresenta a discussão ambiental e a ela conecta conceitos como biodiversidade, crise ambiental, desenvolvimento sustentável, Educação Ambiental, como também a sua articulação com as dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais nas sociedades capitalistas.

Com a análise das ementas das disciplinas dos Cursos Técnicos Integrados estudados, concluímos que a articulação gênero e ambiente pode ser estabelecida em todas as disciplinas do Núcleo Comum, ora quando tratam do ambiente ora quando tratam de questões humanas. Já as disciplinas específicas da habilitação técnica permitem a inserção de questões ambientais, mas a maioria não traz questões relacionadas a gênero, visto que somente duas específicas incluem este tema em sua ementa. Assim, a formulação da noção *formação integral*, se reapropriada fora dos ditames do universal masculino, pode favorecer a articulação das questões ambientais aos modos de vida dos seres humanos em suas múltiplas identidades de gênero.

Os PPCs apontam para uma proposta de Ensino Médio Integrado que dê atenção às questões das minorias e das diversidades (gênero, sexualidade, geração, étnico-raciais e de classe) e aí encontramos os traços, marcas e possibilidades de articulação gênero e ambiente. Desse modo, concluímos que nestes projetos já estão assinaladas a importância e a justificativa para a defesa da articulação gênero e ambiente na Educação Escolar e, em particular, em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para hoje, que pode ser pensado como futuro em potência, defendemos que qualquer projeto ou proposta de formação cidadã disponibilize ferramentas teórico-conceituais e metodológicas que permitam pensar e subverter as relações humano-natureza, natureza-cultura, desenvolvimento-ambiente. Estas são ferramentas para a problematização das contradições dos modelos de desenvolvimento da sociedade capitalista, por isso que as dimensões política e social são tão importantes para entender as transformações socioambientais – transformações que ocorrem tanto a nível coletivo quanto individual e, como indivíduos, nossas existências se manifestam fora de nossos corpos, os quais são marcados pelo gênero.

Concluímos ser de fundamental importância que projetos de curso apontem explicitamente para a superação das desigualdades sociais e ambientais; para o enfrentamento das violências de gênero em todas as suas multiplicidades e para a relevância da perspectiva de

gênero na discussão de soluções para as questões ambientais, de forma que essas questões sejam pensadas de maneira articulada.

Para finalizarmos, não podemos esquecer que a pesquisa foi atravessada pela pandemia da Covid-19, doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). No início do ano de 2020, ela acarretou agravos intensos na saúde pública, na política, na vida econômica, social e cultural da população mundial. O distanciamento e o isolamento social como medidas protetivas, mesmo descumpridas pelo principal representante do governo brasileiro nestes tempos, provocaram muitos efeitos em nossas vidas pessoais e institucionais, especialmente no campo educacional – ensino, pesquisa e extensão, que passaram a ser realizadas em formato remoto.

No Brasil, em setembro de 2021, há quase 600 mil vidas tragadas pela Covid-19. Desde o início da pandemia, fomos tomados/as por sentimentos estranhos e diversos: tudo que pensávamos era vírus, morte, distanciamento, respiradores, hospitais lotados, falta de vagas. Sentimentos diversos tomaram conta de mim: medo, angústia, ansiedade, solidão. Eles se alternavam com pensamentos positivos e com a esperança, inicialmente, de ser produzida uma vacina ou um remédio eficaz para o tratamento da doença, e, agora, de que cheguemos ao fim da pandemia.

A pandemia continua provocando muitas indagações e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as desigualdades no acesso à escola e às tecnologias, sobre a relação escola-família e sobre o papel da escola na formação do/da estudante. Ela também tem nos permitido reafirmar o papel da educação como processo humanizador, o seu potencial transformador e o que pode um/a professor/a.

Com a Covid-19, da noite para o dia fomos obrigados/as a fazer mudanças na rotina familiar e na rotina escolar. São tempos para sensibilizar, para repensar a nossa própria existência. Como aponta o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), a pedagogia do vírus escancara as profundas mazelas e desigualdades socioambientais em que vivem as pessoas empobrecidas, racializadas³⁴, excluídas das normas hegemônicas de gênero, mulheres, crianças e idosos/as.

Santos (2020), metaforicamente, afirma que o vírus, o mercado e certas crenças religiosas são inimigos invisíveis que, aliados aos três unicórnios – o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, produziram e continuam a produzir mais e mais os sofrimentos

³⁴Conceito bastante utilizado por estudos étnico-raciais, de perspectiva decolonial, para dizer dos modos de funcionamento da matriz étnico-racial que consolida gestos de inclusão, reconhecimento e gestos de exclusão e desconhecimento de segmentos populacionais não-brancos (MODESTO, 2021).

humanos causados pela exploração capitalista, pela discriminação étnico-racial e pelas violências sexual e de gênero, agravadas nesse período.

Um dos principais pensadores contemporâneos no campo das novas políticas do corpo, gênero e sexualidade, Paul Preciado (2020) afirma que nossa saúde depende de uma nova compreensão de comunidade, em que haja equilíbrio com os outros seres vivos do mundo. Com essa ideia, concluímos este trabalho afirmando que a luta pela defesa do ambiente e de sua preservação está ligada à luta pela igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres – em suas múltiplas expressões de gênero – e por uma nova compreensão de comunidade. Assim, a articulação gênero e ambiente é uma ferramenta imprescindível para a defesa do meio ambiente e, portanto, da vida no planeta nos tempos presentes e futuros.

Finalmente, consideramos ser de fundamental relevância que as pesquisas sobre a articulação gênero e ambiente na educação escolar tenham continuidade. Há muitas possibilidades para esta continuidade: via investigações que se ocupem do currículo que acontece nos espaços institucionais, do perfil dos e das docentes que vislumbram a articulação gênero e (meio) ambiente, dentre outras questões que a vida nas instituições que ofertam Cursos Técnicos Integrados nos oferecem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Jasylene Pena de. **Modos de vida, gênero, gerações e meio ambiente no Parque Nacional do Jaú/Amazonas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/78944>. Acesso em: 5 set. 2018.
- ACSELRAD, Henri. Conhecimento do ambiente e o ambiente do conhecimento –anotações sobre a conjuntura do debate sobre vulnerabilidade. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 113-130, 2013. DOI: <https://doi.org/10.12957/rep.2013.10158>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/10158/0>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- ACSELRAD, Henri. Justiça ambiental e construção social do risco. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. Curitiba, n. 5, p. 49-60, jan./jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.5380/dma.v5i0.22116>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/22116/14480>. Acesso em: 5 out. 2020.
- ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino de. **Introdução à etnobotânica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2005.
- ALMEIDA, Marlise Míriam de Matos. Simone de Beauvoir: uma luz em nosso caminho. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 12, p.145-156, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634811>. Acesso em: 3 jun. 2019.
- AMARAL, Ivan Amorosino do. Educação ambiental e ensino de ciências: uma história de controvérsias. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 1 (34), p. 73-93, mar. 2001. Disponível em: <https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2098/34-artigos-amaralia.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.
- ANGELIN, Rosângela. Gênero e meio ambiente: a atualidade do ecofeminismo. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 58, p. 1-4, 2006. Disponível em: http://www.hortaviva.com.br/midiateca/bg_artigos/msg_ler.asp?ID_MSG=138. Acesso em: 1 jul. 2019.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. Constituir-se professora na Amazônia: história de mulheres mestiças da região de ilhas de Belém. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 33., 2010, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu: [s. n.], 2010. p. 1-14. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalho-gt23>. Acesso em: 5 out. 2020.
- ARGUIÇÃO de descumprimento de preceito fundamental nº 526. Brasília, DF, 2020. Portal: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5496114>. Acesso em: 19 jun. 2020.

ASSIS, Eveline Silva de. A Unesco e a Educação Ambiental. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 10, n. 49, p. 59-62, jan./mar., 1991. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educação+ambiental/37cbac3e-3bc6-4783-bc30-017a350437b5?version=1.3>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ASSIS, Marcelo Prudente de *et al.* Integração dos aspectos ambientais nas decisões: diferenciação de interesses no Conselho Municipal de Política Urbana de Santo André / SP. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, SP, v. 21, supl. 3, p. 71-81, dez., 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902012000700007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Z3dXtnDCKxxPvxyHHLnrzs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Brasil). **ANPED**. Rio de Janeiro, 2019. Portal. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 16 ago. 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Estatuto da ANPED**. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_com_registro.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

BARBOSA, Neusa Helena Rocha; CATALÃO, Vera Margarida Lessa. Encontro das águas da ecologia humana e do feminino profundo. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP. 2013. p. 1-15. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0100-1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2016. Tradução do original: L'Analyse de contenu.

BARROS, Ady Gertrudes Fátima de Figueiredo. **Gênero e Educação Ambiental: realidade e utopia na Pedagogia/Sede – IE/UFMT**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2004. Disponível em: <https://gpeaufmt.blogspot.com/p/banco-de-tese.html>. Acesso em: 15 maio 2018.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BIFANI-RICHARD, Patricia. Algunas reflexiones sobre la relación género-medio ambiente. **Revista de Estudios de Género La Ventana**. Guadalajara, México, n. 17, p. 7-42, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=88401703>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRAIDO, Janaina Agostini; CAPORLINGUA, Vanessa Hernandez. O preconceito e a desinformação como obstáculos à transformação social: a Educação Ambiental política como ferramenta de resgate da cidadania das mulheres na atividade pesqueira. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0186-1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Cria Escolas de Aprendizizes e Artífices. Brasília, DF: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.041, de 08 de fevereiro de 2007**. Institui a Política de Desenvolvimento da Biotecnologia, cria o Comitê Nacional de Biotecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6041.htm. Acesso em: 9 out. 2020.

BRASIL **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria Escolas de Aprendizizes e Artífices. Brasília, DF: Presidência da República, 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14759.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: 9 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília, DF. 2018a, 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 24 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Histórico mundial.** Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2019. Disponível em: <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/historico-mundial.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente; Ministério da Educação. **Educação ambiental por um Brasil sustentável:** ProNEA, marcos legais e normativos. 5. ed. Brasília, DF: MMA, 2018b. Disponível em: https://antigo.mma.gov.br/images/arquivo/80219/Pronea_final_2.pdf. Acesso em: 5 out. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam:** os limites discursivos do “sexo”. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago França. São Paulo: n-1 edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero:** feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais, Revista Interinstitucional de Psicologia,** Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p. 179-191, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202013000200003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2019.

CARTIER, Ruy *et al.* Vulnerabilidade social e risco ambiental: uma abordagem metodológica para avaliação de injustiça ambiental. **Caderno de Saúde Pública,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 12, p. 2695-2704, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2009001200016>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/53xmwW4nCBqMpwppffTSWK5P/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação Ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. *In*: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. (Coord. Philippe Pomier Layrargues). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em Educação Ambiental de 2001 a 2009 – ANPED, ANPPAS e EPEA. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 119-134, jan./abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100007>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 1 set. 2019.

CASCAVEL. Câmara Municipal. **Lei nº 6.496 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Cascavel/PR para a vigência 2015-2025. Cascavel: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-cascavel-pr>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e meio ambiente**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco-Unicef, 2005.

CERQUEIRA, Daniel; FERREIRA, Helder; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2021**. São Paulo: IPEA: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/08/atlas-violencia-2021-v6.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

CISGENERIDADE. *In*: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cisgeneridade>. Acesso em: 08 nov. 2021.

CONCEIÇÃO, Cauana Peyrot. Mulheres rurais e as condições de lazer esportivo. *In*: REUNIÃO ANUAL ANPED, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=35. Acesso em: 16 set. 2019.

CONHEÇA Goiás: história. Goiânia, 2019. Portal: Governo de Goiás. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/conheca-goias/historia.html>. Acesso em: 9 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2018. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 24 mar. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2012a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, CNE, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

COSTA, Luis Artur; FONSECA, Tânia Mara Galli. Do contemporâneo: o tempo na história do presente. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 110-119, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v59n2/v59n2a02.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

CRESPO, Samyra. Pragmatismo inspirado: o grande legado da RIO'92. **Revista Eco 21**, Rio de Janeiro, n. 127, jun. 2007. Disponível em: <http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1559>. Acesso em: 20 ago. 2019.

DAMASCENO, Adriana de Assis. **Levantamento etnobotânico na comunidade de Martinésia, Uberlândia, MG**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

DAMASCENO, Adriana de Assis. **Repercussões do diabetes gestacional no desenvolvimento da próstata de ratos**: caracterização histológica, perfil de proliferação e remodelação estromal. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

DAMASCENO, Adriana de Assis; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. Gênero e Meio Ambiente: produções acadêmicas. In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 3.; LUSO-BRASILEIRO EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, GÊNERO, SAÚDE E SUSTENTABILIDADE RESISTÊNCIAS E OCUPAÇÕES NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO, 3., 2018, Rio Grande. **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/anais/anais-consulta-por-autor>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DI CIOMMO, Regina Célia. Relações de gênero, Meio Ambiente e a teoria da complexidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 423-443, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2003000200005>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000200005>. Acesso em: 4 abr. 2018.

DIAS, Sonia; MATOS, Marlise; OGANDO, Ana Carolina. Mujeres recicladoras: construyendo una agenda de género en las organizaciones de recicladores. In: CASTELLANO, Fernando López (ed.); RUIZ, Roser Manzanera; JUAN, Carmen Miguel; MALDONADO, Vanessa Sánchez (coord.). **Medio ambiente y desarrollo**: miradas feministas desde ambos hemisferios. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2013. p. 221-240. Disponível em: <https://www.wiego.org/sites/default/files/publications/files/Dias-Mujeres-Recicladoras.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 10., 2019, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão-SE: UFS, 2019. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/welcome/. Acesso em: 25 mar. 2020.

EPEA - ENCONTRO Pesquisa em Educação Ambiental. [S. l.], 2020. Portal. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FIAT. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/FIAT>. Acesso em: 09 ago. 2021.

FLORES, Bárbara Nascimento; TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. Ecofeminismo e comunidade sustentável. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1., p. 11-34, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p011>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37461/28755>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FONSECA, Mônica Maria Lopes da. **Pedagogia da terra**: interfaces entre a formação docente, a educação do campo e a Educação Ambiental. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13653>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FONSECA, Valter Machado da. **A dimensão ambiental da educação**: os conteúdos ambientais em escolas públicas das comunidades carentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/14075>. Acesso em: 20 ago. 2019.

FONTES, Cátia dos Santos *et al.* Aspectos da saúde laboral das marisqueiras do Estado de Sergipe: desafios e possibilidades. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 9., 2017, Juiz de Fora. **Anais** [...]. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 1-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0129.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOZ DO IGUAÇU. Câmara Municipal. **Lei orgânica do município de Foz do Iguaçu/PR**. Foz do Iguaçu: Câmara Municipal, 2018. Disponível em: <https://www.fozdoiguacu.pr.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-municipal>. Acesso em 19 jun. 2020.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli. Construção de uma agenda para as questões de gênero, desastres socioambientais e desenvolvimento. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.3. p. 889-899, jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000300014>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000300014>. Acesso em: 23 nov. 2020.

GADOTTI, Moacir. Um olhar sobre gênero e Meio Ambiente. In: CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e meio ambiente**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco-Unicef, 2005, p. 7-9.

GARCIA, Loreley. **Meio Ambiente e Gênero**. São Paulo: Senac, 2012.

GÊNERO BINÁRIO. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s.n.], 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Gênero_binário. Acesso em: 08 nov. 2021.

GOIÁS. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Goiás#cite_note-agricultura.gov.br-33. Acesso em: 09 nov. 2021.

GROSSI, Miriam Pillar; HEILBORN, Maria Luiza; RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 114-125, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12037>. Acesso em: 5 abr. 2021.

GRUPO DE PESQUISA GÊNERO, CORPO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO. **Linha de pesquisa educação em ciências e matemática**, Uberlândia: UFU, 2019. Disponível em: <http://www.ecm.faced.ufu.br/node/55>. Acesso em: 21 mar. 2019.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel. (coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Ministério do Meio Ambiente, 2007, p. 85-94. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

HERNÁNDEZ, Carmen Osorio. Gênero e Meio Ambiente: A construção do discurso para o Desenvolvimento Sustentável. **Ambiente y Desarrollo**, Bogotá, v. 14, n. 26, p. 13-33, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/ambienteydesarrollo/issue/view/72/showToc>. Acesso em: 17 abr. 2018.

HOMENS reciclam menos por considerarem "coisa de mulher", diz estudo. [S. l.], 2019. Portal: Revista Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Comportamento/noticia/2019/08/homens-reciclam-menos-por-considerarem-coisa-de-mulher-diz-estudo.html>. Acesso em: 18 nov. 2019.

IBGE. **Cidades e estados**: Goiás. Rio de Janeiro, [2021]. Site: Portal do Governo Brasileiro. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/go.html>. Acesso em: 9 nov. 2021.

IDEIA SUSTENTÁVEL. **Leonardo Boff**. São Paulo: Ideia Sustentável, 2009. Disponível em: <https://ideiasustentavel.com.br/vida-solidaria-justica-social-com-justica-ecologica/>. Acesso em: 9 ago. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Instituto Federal de Goiás**. Goiânia, 2020. Portal. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS - CAMPUS ÁGUAS LINDAS. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Meio Ambiente em tempo integral**. Águas Lindas: IFG – Campus Águas Lindas,

2017. (IFG – CAMPUS ÁGUAS LINDAS, 2017, PPC MEIO AMBIENTE 1). Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tecnico-meio-ambiente/CP-AGUASLI>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS ANÁPOLIS. **Projeto pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Anápolis: IFG – Campus Anápolis, 2015. (IFG – CAMPUS ANÁPOLIS, 2015, PPC QUÍMICA 1).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA. **Projeto pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio**. Aparecida de Goiânia: IFG – Campus Aparecida de Goiânia, 2015. (IFG – CAMPUS APARECIDA DE GOIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 2).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Goiás: IFG – Campus Cidade de Goiás, 2016. (IFG – CAMPUS CIDADE DE GOIÁS, 2016, PPC AGROECOLOGIA).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS FORMOSA. **Projeto pedagógico do curso técnico em Biotecnologia integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Formosa: IFG – Campus Formosa, 2014. (IFG – CAMPUS FORMOSA, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 1). Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-biotecnologia/CP-FOR>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS FORMOSA. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Saneamento**. Formosa: IFG – Campus Formosa, 2013. (IF GOIANO – CAMPUS FORMOSA, 2013, PPC SANEAMENTO)

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS GOIÂNIA. **Projeto pedagógico do curso técnico de nível médio integrado em Controle Ambiental**. Goiânia: IFG – Campus Goiânia, 2008. (IFG – CAMPUS GOIÂNIA, 2008, PPC CONTROLE AMBIENTAL). Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-ambiental/CP-GOIANIA>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS INHUMAS. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado ao Ensino Médio em Agroindústria em tempo integral**. Inhumas: IFG – Campus Inhumas, 2014. (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2014, PPC AGROINDÚSTRIA). Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tec-agroindustria/CP-INH>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS INHUMAS. **Projeto pedagógico do curso técnico integrado do Ensino Médio em Química em tempo integral**. Inhumas: IFG – Campus Inhumas, 2016. (IFG – CAMPUS INHUMAS, 2016, PPC QUÍMICA 3).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS ITUMBIARA. **Projeto pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Itumbiara: IFG - Campus Itumbiara, 2015. (IFG –

CAMPUS ITUMBIARA, 2015, PPC QUÍMICA 5). Disponível em:
<http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tecnico-quimica/CP-ITU>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS LUZIÂNIA. **Projeto pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Luziânia: IFG – Campus Luziânia, 2015. (IFG – CAMPUS LUZIÂNIA, 2015, PPC QUÍMICA 6). Disponível em:
<http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tecnico-quimica/CP-LUZIANIA>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS URUAÇU. **Projeto pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Uruaçu: IFG – Campus Uruaçu, 2015. (IFG – CAMPUS URUAÇU, 2015, PPC QUÍMICA 7). Disponível em:
<http://cursos.ifg.edu.br/info/tecint/tecnico-quimica/CP-URUACU>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Diretrizes do Ensino Médio Integrado do IF Goiano**. Define as Diretrizes Institucionais para o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Aprovadas pela Resolução nº 007/2019 de 22 de fevereiro de 2019 do Conselho Superior do IF Goiano. Goiânia: IF Goiano, 2019. Disponível em:
https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/DIRETRIZES_ENSINO_MEDIO_INTEGRADO.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO. **Instituto Federal Goiano**. Goiânia, 2020. Portal. Disponível em: <http://www.ifgoiano.edu.br>. Acesso em: 10 set. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Campos Belos: IF Goiano – Campus Campos Belos, 2016. (IF GOIANO – CAMPUS CAMPOS BELOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 1). Disponível em:
<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-campos-belos/5308-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS CERES. **Curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Ceres: IF Goiano – Campus Ceres, 2016. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 2). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-ceres/191-agropecuaria.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS CERES. **Projeto pedagógico do curso técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio**. Ceres: IF Goiano – Campus Ceres, 2015. (IF GOIANO – CAMPUS CERES, 2015, PPC MEIO AMBIENTE 2). Disponível em:
<https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-ceres/2494-meio-ambiente>. Acesso em: 10 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS CRISTALINA. **Projeto pedagógico: área profissional Agropecuária**. Cristalina: IF Goiano – Campus Cristalina, 2014. (IF GOIANO – CAMPUS CRISTALINA, 2014, PPC

AGROPECUÁRIA 3). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-cristalina/556-curso-tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA. **Projeto pedagógico de curso integrado em Agropecuária**. Hidrolândia: IF Goiano – Campus Hidrolândia, 2018. (IF GOIANO – CAMPUS HIDROLÂNDIA, 2018, PPC AGROPECUÁRIA 4). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-hidrolandia/4441-tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS IPORÁ. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Iporá: IF Goiano – Campus Iporá, 2019. (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 5). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-ipora/2803-tecnico-agropecuaria-documentos>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS IPORÁ. **Projeto pedagógico do curso técnico em Química integrado ao Ensino Médio**. Iporá: IF Goiano – Campus Iporá, 2018. (IF GOIANO – CAMPUS IPORÁ, 2018, PPC QUÍMICA 4).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS MORRINHOS. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Morrinhos: IF Goiano – Campus Morrinhos, 2016. (IF GOIANO – CAMPUS MORRINHOS, 2016, PPC AGROPECUÁRIA 6). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-morrinhos/228-agropecuaria.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS POSSE. **Projeto pedagógico do curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Posse: IF Goiano – Campus Posse, 2019. (IF GOIANO – CAMPUS POSSE, 2019, PPC AGROPECUÁRIA 7). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-posse/5074-tecnico-em-agropecuaria-integrado-ao-ensino-medio.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS URUTAÍ. **Curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio**. Urutaí: IF Goiano – Campus Urutaí, 2010. (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2010, PPC AGROPECUÁRIA 8). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-urutai/261-agropecuaria.html>. Acesso em: 11 nov. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO – CAMPUS URUTAÍ. **Projeto pedagógico do curso técnico em Biotecnologia integrado ao Ensino Médio em tempo integral**. Urutaí: IF Goiano – Campus Urutaí, 2014. (IF GOIANO – CAMPUS URUTAÍ, 2014, PPC BIOTECNOLOGIA 2). Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/cursos-tecnicos-urutai/275-biotecnologia.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

IPATINGA. Câmara Municipal. **Lei nº 3.491, de 28 de agosto de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação de Ipatinga - PME e dá outras providências. Ipatinga: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://www.ipatinga.mg.gov.br/detalhe-da-legislacao/info/lei-3491-2015/21684>. Acesso em: 17 jun. 2020.

JULGADAS inconstitucionais leis sobre Escola Livre e proibição de ensino de sexualidade. Brasília, DF, 2020. Portal: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=450392&ori=1#:~:text=O%20Plenário%20do%20Supremo%20Tribunal,e%20sexualidade%20na%20rede%20pública..> Acesso em: 9 set. 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A educação frente à diferença/diversidade sexual. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 44, p. 162-181, dez., 2013a. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n44.p162-181>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7966>. Acesso em: 2 jul. 2021.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural?”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017, p. 25-52.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: a normatividade em ação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013b. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.320>. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320>. Acesso em: 18 nov. 2019.

KRISTEVA, Julia. **Le langage, cet inconnu**: une initiation à la linguistique. Paris: Editions du Seuil, 1981.

LABRECQUE, Marie France. Transversalização da perspectiva de gênero ou instrumentalização das mulheres? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 3, p. 336, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2010000300015>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000300015>. Acesso em: 18 nov. 2019.

LAGOS, Marcia Beraldo *et al.* A perspectiva de gênero na construção da sustentabilidade. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 31/32, p. 62-73, jul./dez. 2014. DOI: [10.3895/cgt.v8n31/32.6114](https://doi.org/10.3895/cgt.v8n31/32.6114). Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6114>. Acesso em: 3 set. 2018.

LAMIM-GUEDES, Valdir; INOCÊNCIO, Adalberto Fernando. Mulheres e sustentabilidade: uma aproximação entre movimento feminista e a Educação Ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2013. p. 1-13. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0170-2.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Inventando o sexo**: corpo e gênero, dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Editora Relume-Dumará, 2001.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funck. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242. Disponível em: <https://issuu.com/heloisabuarquedehollanda/docs/tendenciaseimpasses>. Acesso em: 01 jul. 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da Educação Ambiental? *In*: REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999, p. 131-148.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 89-155.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, jan./mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000100003>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 mar. 2020.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder; tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LEI DE CASCAVEL (PR) que vedava ensino sobre gênero e orientação sexual é inconstitucional. Brasília, DF, 2020. Portal: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=446545&ori=1>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LEI DE IPATINGA (MG) que proibia ensino sobre gênero e orientação sexual é inconstitucional. Brasília, DF, 2020. Portal: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=444481&ori=1>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LEI MUNICIPAL que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional. Brasília, DF, 2020. Portal: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1>. Acesso em: 17 jun. 2020.

LIMA, Caio. **Clube de Roma debate futuro do planeta há quatro décadas**. Rio de Janeiro, 2012. Portal: PUC-Rio Digital. Disponível em: <http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=148&infoid=12080#.YTo3MlVVKiUm>. Acesso em: 17 maio 2021.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. *In*: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo;

LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (org.). **Educação Ambiental**: repensando o espaço da Cidadania. São Paulo: Cortez, 2011, p. 115-148.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-753X2003000300007>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2003000300007. Acesso em: 9 mar. 2020.

LITTLE, Paul Elliott. Os conflitos socioambientais: um campo de estudo e de ação política. In: BURSZTYN, Marcel (org.) **A difícil sustentabilidade**: política energética e conflitos ambientais. Rio de Janeiro: Garamond, 2001, p. 107-122.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2012, p. 145-176.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **O movimento ambientalista e o pensamento crítico**: uma abordagem política. Rio de Janeiro: Quarter, 2003.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs.). **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-54.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. Disponível em: <https://prceu.usp.br/wp-content/uploads/2020/07/generosexualidadeeducacaoguaciralopeslouro.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MÄDER, Guilherme Ribeiro Colaço; MOURA, Heronides Maurílio de Melo. O *masculino genérico* sob uma perspectiva cognitivo-funcionalista. **Revista do Gelne**, Natal, v. 17, n. 1/2, p. 33-54, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10173/7179>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MANFRINATE, Rosana; SATO, Michèle. A pesquisa em Educação Ambiental e a utilização da história oral: a narrativa das mulheres do quilombo de Mata Cavalo. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. **Anais [...]**. Ribeirão Preto: USP, 2011. Disponível em:

http://www.epea.tmp.br/viepea/epea2011_anais/busca/pdf/epea2011-0034-1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

MARQUES, Ana Flávia *et al.* Por uma Educação Ambiental feminista e decolonial: o que pensam as trabalhadoras rurais do sul do Brasil? *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 10., 2019, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão-SE: UFS, 2019. p. 1-14. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0214-1-A-01.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

MARTINS, Anderson Geber *et al.* Levantamento etnobotânico de plantas medicinais, alimentares e tóxicas da Ilha do Combu, Município de Belém, Estado do Pará, Brasil. **Revista Brasileira de Farmácia**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 1, p. 21-30, jan. 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277216695_Levantamento_etnobotanico_de_plantas_medicinais_alimentares_e_toxicas_da_Ilha_do_Combu_Municipio_de_Belem_Estado_do_Para_Brasil. Acesso em: 7 out. 2019.

MARTINS, Leila Chalub. Gênero e Meio Ambiente: por uma pedagogia do re-conhecimento. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM AMBIENTE E SOCIEDADE*, 3., 2006, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: [s. n.], 2006. Disponível em: <https://anppas.org.br/iii-encontro-associacao-nacional-de-pos-graduacao-e-pesquisa-em-ambiente-e-sociedade-2006/>. Acesso em: 15 maio 2018.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDONÇA, Mauro das Graças. **Educação Ambiental no município de Uberlândia (MG)**: reflexões sobre a práxis e sua relação com o processo de planejamento e gestão ambiental. 2015. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.143>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16012>. Acesso em: 1 set. 2019.

MIRANDA, Tereza Lopes. **Educação e relações de gênero**: entre avanços e desafios na experiência da Escola Latino Americana de Agroecologia. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/319>. Acesso em: 8 maio 2018.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2021.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 1-19, jul. 2021. DOI: [10.25189/rabralin.v20i2.1851](https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1851). Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1851>. Acesso em 27 set. 2021.

MONTEIRO, Alice Fogaça; RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. Histórias que os pescadores não contaram: as narrativas dos sonhos de mulheres da comunidade pesqueira da 4ª secção da Barra do Rio Grande, na construção de uma Educação Ambiental no horizonte do impossível. *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 4., 2007, Rio

Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2007. p. 1-15. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR72.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

MORAIS, Tiala Cristine de Albuquerque de. **Análise da percepção ambiental na comunidade Apiques (Itapipoca/CE): um enfoque de gênero**. 2012. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16717>. Acesso em: 16 abr. 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Fórum educacional**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 17-30, 1989. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/400656635/contribuicao-de-Michael-Apple-no-Brasil-pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

MOTA, Junior Cesar. Panorama dos artigos científicos em Educação Ambiental: uma análise temporal, temática e metodológica na base de dados da ANPEd e Scielo. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 12, n. 1, p. 257-278, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2017v12n1p257-278>. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5342/3540>. Acesso em: 3 set. 2019.

MOURO, Higor Henrique. **Gênero e ambiente: reflexões sobre o papel da mulher na questão socioambiental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ecologia Humana e Problemas Sociais Contemporâneos) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/22173>. Acesso em: 27 jun. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A ONU e o meio ambiente**. Brasília, 2019. Portal. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91223-onu-e-o-meio-ambiente#:~:text=“Chegamos%20a%20um%20ponto%20na,vida%20e%20bem-estar%20dependem>. Acesso em: 20 ago. 2019.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil. [Brasília, DF: Nações Unidas no Brasil], 2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 9 ago. 2021.

NASCIMENTO, Ariel. A questão do gênero e sua influência na Educação Ambiental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 1-7. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm>. Acesso em: 3 set. 2018.

NOVA GAMA. Câmara Municipal. **Lei nº 1.516, de 30 de junho de 2015**. Proíbe material com informação de ideologia de gênero nas escolas municipais de Nova Gama – GO e dá outras providências. Nova Gama: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: <https://acessoainformacao.novogama.go.gov.br/legislacao/lei/id=49>. Acesso em: 17 jun. 2020.

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes de; SÁNCHEZ, Celso Pereira. Educação Ambiental, Justiça Ambiental e questões de gênero: a perspectiva de um grupo de educadoras ambientais comunitárias de Magé, RJ. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL,

9., 2017, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2017. p. 1-10. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0078.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

OLIVEIRA, Carolina Alves Gomes de; PELACANI, Bárbara; SÁNCHEZ, Celso Pereira. Movimentos ecologistas de mulheres e ecofeminismos: alternativas e apontamentos para Educação Ambiental de base comunitária. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 10., 2019, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão-SE, 2019. p. 1-13. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2019_anais/pdfs/plenary/0223-1-B-....pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

OLIVETTI. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Olivetti>. Acesso em: 09 ago. 2021.

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. **Ciência, gênero, sexualidade e religião: alianças, tensões e conflitos no ensino de Biologia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2019. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.3901>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28778>. Acesso em: 11 jan. 2021.

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. **Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de Ciências Biológicas bolsistas do PIBID/UFU**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2014.69>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13975>. Acesso em: 24 abr. 2019.

PATO, Claudia; SÁ, Lais Mourão; CATALÃO, Vera Lessa. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 213-233, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300011>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982009000300011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 2 set. 2019.

PAYNE, Leigh A.; SANTOS, Andreza Aruska de Souza. The Right-Wing Backlash in Brazil and Beyond. **Politics & Gender**, v. 16, n. 1, mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1743923X20000057>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/340275740_The_Right-Wing_Backlash_in_Brazil_and_Beyond. Acesso em: 09 ago. 2021.

PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Fundamentos da Educação Ambiental. In: PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; ROMÉRO, Marcelo de Andrade; BRUNA, Gilda Collet (Ed.). **Curso de gestão ambiental**. Barueri, SP: Manole, 2004, p. 459-483.

PISCITELLI, Adriana. Comentário. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p.211-218, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/CqfYkWg7FxMyxRsthmqX8p/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2021.

PRECIADO, Paul B. **Aprendiendo del vírus**. [S. l.], 2020. Portal: El País. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2020/03/27/opinion/1585316952_026489.html. Acesso em 27 set. 2021.

RATTS, Alex et al. Geografia e diversidade: gênero, sexualidades, etnicidades e racialidades. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 12, n. 18, p. 229-244, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5418/RA2016.1218.0012>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6402>. Acesso em: 01 jul. 2021.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REVOLUÇÃO INDUSTRIAL. In: WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolução_Industrial. Acesso em: 09 ago. 2021.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; VILAÇA, Tereza. O ensino de Biologia e suas articulações com as questões de corpos, gêneros e sexualidades. **Bio-grafia: escritos sobre la Biología y su enseñanza**, [s. l.], v. 9, n.16, 2017, p. 77–86. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52190>. Acesso em: 15 out. 2019.

RINK, Juliana; MEGID NETO, Jorge. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 03, p. 235-263, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wnxcCc3hBJSKD8Q9QF7xCMm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2020.

RIO+20: Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro, 2012. Portal. Disponível em: <http://www.rio20.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Produzindo olhares sobre a sexualidade em políticas públicas educacionais. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira (org.). **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 53-70.

RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. **Educação Ambiental na perspectiva da produção de sentido de justiça social e cidadania**: representações sociais de licenciandos e professores de Biologia. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.308>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22502>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ROSADO, Rosa Maris. Por uma cartografia do “lixo seco”: catadoras, saúde Educação Ambiental. In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2007. p. 1-17. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2007_anais/pdfs/plenary/TR17.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

RUBIN, Gayle.; BUTLER, Judith. Tráfico sexual: entrevista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 157-209, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/JMKFStf5gzxRdzkMLrmHWLQ/?lang=pt>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 12, p.157-163, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634812>. Acesso em: 3 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Franciely Ribeiro dos. **Representações sociais sobre os problemas e transformações socioambientais**: um estudo transversal entre gerações e gêneros. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1215>. Acesso em 15 maio 2018.

SATO, Michèle. Formação em educação ambiental – da escola à comunidade. In: BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental (org.). **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2001, p. 7-15. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf>. Acesso em: 26 out. 2020.

SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em Educação Ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (org.). **Educação ambiental e cidadania**: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283.

SCOTT, Joan Wallach. Gender: still a useful category of analysis?. **Diogenes**, [S.L.], v. 57, n. 1, p. 7-14, fev. 2010. SAGE Publications. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0392192110369316>. Disponível em: <https://we.riseup.net/assets/569609/Scott.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 3 set. 2018.

SEFFNER, Fernando. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-139. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_p_roblematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 4 ago. 2021.

SILIPRANDI, Emma. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-71, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/n1/11_artigo_ecofemi.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz. **A invenção do corpo e seus abalos**: diálogos com o ensino de Biologia. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13614>. Acesso em: 3 set. 2018.

SILVA, Kleide Iraci Marques. Gênero, Quilombo, Raça e Geração: interfaces do cotidiano de mulheres quilombolas de Barrinha, Bom Jesus da Lapa, Bahia. *In: 39ª Reunião Anual da ANPED*, 39., 2019, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: ANPED, 2019. p. 1-3. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_0_2.. Acesso em: 16 set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Elenita Pinheiro de Queiroz; PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa; LISSI, Cristian Bianchi. Sexualidade e religião: reflexões que cabem à educação escolar. *In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira (org.). Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 85-102.

SILVA, Amanda Gabriella *et al.* O trabalho enquanto mediação necessária aos processos da organização política de mulheres pescadoras em programas de Educação Ambiental. *In: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL*, 7., 2013, Rio Claro. SP. **Anais [...]**. Rio Claro: UNESP, 2013. p. 1-15. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0079-1.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

SILVA, Flávia Biondo *et al.* Educação Ambiental: interação no campus universitário através de trilha ecológica. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 17, jul./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v17i0.3022>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3022>. Acesso em: 16 ago. 2019.

SOUZA, Marcos Lopes de; FERRARI, Anderson. Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 40-59, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v26n1a2019-2>. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/48427>. Acesso em: 18 de junho de 2019.

TAVARES JÚNIOR, Melchior José. **Educação Ambiental como disciplina na formação dos biólogos**: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13631>. Acesso em: 21 ago. 2019.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. *In: RUSCHEINSKY, Aloisio (org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas*. 2. ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 233-248.

UN WOMEN. **Families in a changing world**. New York: UN WOMEN, 2019. UN Women's report Progress of the World's Women 2019–2020. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2019/06/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-en.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2021.

VALLIN, Isabella de Carvalho. **Gênero e meio ambiente**: dupla jornada de injustiça ambiental em uma cooperativa de mulheres catadoras de materiais recicláveis. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência Ambiental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: [10.11606/D.106.2017.tde-14122016-153221](https://doi.org/10.11606/D.106.2017.tde-14122016-153221). Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/106/106132/tde-14122016-153221/pt-br.php>. Acesso em: 23 nov. 2020.

APÊNDICE A – Quadro das 92 teses/dissertações encontradas sobre gênero e meio ambiente

Quadro 13: Teses e dissertações encontradas sobre gênero e meio ambiente

Título	Autor	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
As relações entre gênero e meio-ambiente no processo de ocupação do espaço: Terra Vermelha - Vila Velha/ES	Helenice Maria Barcellos Bergman	Dissertação	UFES	1996
Modos de vida, Gênero, Gerações e Meio Ambiente no Parque Nacional do Jaú/Amazonas	Maria Jasylene Pena de Abreu	Dissertação	UFSC	2000
Mulheres rurais organizadas e suas perspectivas de gênero	Poppy Brunini Pereira Nuñez	Dissertação	UFSM	2001
Agricultura e gênero: o trabalho feminino na comunidade rural de Santa Cruz	Francisca Gomes Tôrres Filha	Dissertação	UERN	2002
Representações Sociais e Meio Ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de Educação Ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas	Christine Storey	Tese	UFSCar	2003
Gênero e Educação Ambiental: realidade e utopia na Pedagogia/Sede-IE/UFMT	Ady Gertrudes Fátima de Figueiredo Barros	Dissertação	UFMT	2004
Gênero, Meio Ambiente e sustentabilidade: mulheres migrantes em maresias	Dinalva Menezes Castro Tavares	Tese	USP	2004
Mulheres no garimpo: Resignificando as relações de gênero	Yolanda Carla Lima Coelho.	Dissertação	UNEC	2004
As mulheres agricultoras na produção agroecológica e na comercialização em feiras no sudoeste paranaense	Ines claudete burg	Dissertação	UFSC	2005
Mulheres trabalhadoras no garimpo rio Madeira-RO: interfaces de vulnerabilidade ao HIV/Aids	Jeanne Lúcia Gadelha Freitas	Dissertação	UNIR	2006
Um estudo sobre as relações de gênero e Meio Ambiente entre os pescadores do alto médio rio São Francisco	Thaís Fernanda Leite Madeira	Dissertação	UFSCar	2006
Agricultura familiar, agroecologia, desenvolvimento local e participação da mulher: um estudo junto ao espaço agroecológico no Bairro das Graças no Recife	Sônia Quintela Carneiro	Dissertação	UFRPE	2007
Mulheres pescadoras tecendo novas redes	Núbia Ferreira Guedes	Dissertação	UFRPE	2007
Mulheres ribeirinhas de Calama-RO: gênero, ecofeminismo e políticas públicas	Ceres Ferreira Carneiro	Dissertação	UNIR	2007
Mulheres ribeirinhas do rio madeira: cotidiano envolto em brumas	Elaine Filgueiras Gonçalves Fechine	Dissertação	UNIR	2007

O papel das mulheres na conservação das áreas remanescentes de mangabeiras em Sergipe	Jane Velma dos Santos	Dissertação	UFS	2007
O trabalho da mulher nos agroecossistemas: um estudo no projeto de assentamento Dandara – Malhador (SE)	Maria Zélia Alves Amado	Dissertação	UFS	2007
Relações de Gênero e Meio Ambiente no espaço urbano de Presidente Prudente (SP): o trabalho da mulher e da criança nos resíduos sólidos urbanos	Maria Luiza Oliveira de Francisco	Tese	USP	2007
Homens e mulheres nas beiras: etnoeconomia e sustentabilidade no alto Rio Solimões	Pedro Máximo de Andrade Rodrigues	Dissertação	UFAM	2008
Mulheres, Meio Ambiente e desenvolvimento: os impactos da monocultura de eucalipto sobre mulheres tupiniquim	Gilsa Helena Barcelos	Tese	UFMG	2008
Relações de gênero na configuração do assentamento Jaraguá, Água Boa-MT: um instrumento possível para a Educação Ambiental	Maria Eloiza Pereira Leite Ramos	Dissertação	UNEMAT	2008
A Educação Ambiental e Gênero como instrumentos do desenvolvimento rural em municípios do RS	Estela Maris Pisoni	Dissertação	UFRGS	2009
As marisqueiras e a reserva extrativista Açau-Goiana: uma análise de práticas participativas para a conservação do ambiente	Amanda Braga de Melo Fadigas	Dissertação	UFPB	2009
Dinâmicas sociais de gênero a partir da concessão do crédito pecuário a mulheres rurais do posto administrativo de Changalane em Maputo – Moçambique	Maria Henrique Cândido	Dissertação	UFRGS	2009
Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar	Emma Siliprandi	Tese	UNB	2009
Mulheres marceneiras e autogestão na economia solidária: aspectos transformadores e obstáculos a serem transpostos na incubação em assentamento rural	Carolina Orquiza Cherfem	Dissertação	UFSCar	2009
Pra não dizer que não falei das flores: um estudo sobre relações de gênero e biodiversidade no semiárido pernambucano	Rakuel Samara Silva Costa	Dissertação	UFPE	2009
As relações de gênero em cooperativas populares do segmento de reciclagem: um caminho para a construção da autogestão	Ioli Gewehr Wirth	Dissertação	UNICAMP	2010
Da Sensibilização da Comunidade a Alternativa de Trabalho e Renda às Catadoras: a Experiência de União da Vitória, PR	Fernanda Perdun	Dissertação	UNIVILLE	2010
Gênero e Meio Ambiente na Amazônia Roraimense: um olhar sobre o encontro da água com a vida	Maria Aparecida Silva de Sousa	Dissertação	UFRR	2010

de mulheres do projeto de assentamento Equador, Rorainópolis				
Gênero e sustentabilidade no cerrado goiano	Verônica Lima da Fonseca Almeida	Dissertação	UNB	2010
Mulher, Meio Ambiente e modo de vida sustentável: um estudo com artesãs da região do Vale do Taquari-RS	Bernardete Bregolin Cerutti	Dissertação	UNIVATES	2010
Mulheres, manguezais e pesca no estuário do rio Mamanguape, Paraíba	Jamille Ferreira Guimarães	Dissertação	UFPB	2010
O papel da mulher no desenvolvimento sustentável sob a ótica da Agenda 21 no estado de Pernambuco	Andrea Regina Vanderlei	Dissertação	UFRPE	2010
Representações de mulheres agricultoras do oeste de Santa Catarina: pluriatividade e ambientalismo	Maritânia Bagnara	Dissertação	Unochapecó	2010
As mulheres assentadas e suas “lidas”: compreensões acerca de gênero, educação, saúde e trabalho	Sandra Beatris Diniz Ebling	Dissertação	UNIJUI	2011
Da casa ao manguê: abordagem sócio-ecológica do processo de trabalho das marisqueiras do estuário do rio Paraíba/PB	Emanuel Luiz Pereira da Silva	Dissertação	UFPB	2011
Educação e relações de gênero: entre avanços e desafios na experiência da Escola Latino Americana de Agroecologia	Tereza Lopes Miranda	Dissertação	UEPG	2011
Gênero, tecnologia e economia solidária: reflexões a partir da experiência de uma associação de mulheres rurais	Bruna Mendes de Vasconcellos	Dissertação	UNICAMP	2011
A mulher trabalhadora rural do assentamento de reforma agrária João Batista II, em Castanhal-PA	Alessandra Amâncio Barreto	Dissertação	UFPA	2012
Análise da percepção ambiental na comunidade Apiques (Itapipoca-CE): um enfoque de gênero	Tiala Cristina de Albuquerque de Moraes	Dissertação	UFC	2012
Mulheres assentadas: da invisibilidade ao protagonismo	Daniele Torres Aro	Dissertação	UNIARA	2012
Diálogos entre gênero, gestão e Educação Ambiental: os papéis das mulheres nos modos de vida na pesca artesanal	Melina Chiba Galvão	Dissertação	FURG	2013
Mulheres de Santa Luzia da Ilha do Baixo: modo de vida na várzea do baixo Solimões	Ana Gouvêa Bocchini	Dissertação	UFAM	2013
Mulheres e agroecologia: possibilidades para sustentabilidade local da comunidade Bom Jesus, assentamento Maceió, Itapipoca-CE	Andréa machado camurça	Dissertação	UFC	2013
Mulheres na agricultura familiar do semiárido norte-mineiro: divisão social do trabalho e gênero no Projeto Jaíba	Ana Alves Neta Barbosa	Tese	UFRGS	2013

O papel das mulheres na agricultura familiar: a comunidade Rancharia, Campo Alegre de Goiás	Livia Aparecida Pires de Mesquita	Dissertação	UFG	2013
Rios, estuários e mangues: a mulher na pesca artesanal	Mary Lourdes Santana Martins	Dissertação	UFS	2013
Transdisciplinaridade e plantas medicinais no empoderamento de mulheres em busca de sustentabilidade no sul do Brasil e norte da Espanha: experiências de resgate de conhecimentos	Fatima Chechetto	Tese	UNESP	2013
Vida e trabalho das mulheres catadoras de materiais recicláveis e suas relações com a Economia Solidária	Luiza de Marilac Miléo Moreira	Dissertação	UFAM	2013
“Galo não canta nesse terreiro”: mulheres e quintais agroflorestais no contexto da agricultura familiar amazônica	Amanda Paiva Quaresma	Dissertação	UFPA	2014
“Mulher roceira”: a alimentação das famílias agricultoras segundo o trabalho das mulheres	Érica Ramos Andrade	Dissertação	UNB	2014
A condição de trabalho da mulher catadora de materiais recicláveis da rede de catadores na cidade de fortaleza: trabalho e pobreza, estudo realizado	Maria Valdicélia Cavalcante Lopes	Dissertação	UECE	2014
A contribuição das marisqueiras para o desenvolvimento sustentável no município de Luís Correia/Piauí	Polyana Souza Pereira	Dissertação	UFPI	2014
A participação das mulheres na agroecologia	Wanessa Alves Pereira de Souza	Dissertação	UFSCar	2014
Caracterização socioeconômica e análise de crenças em assentamentos rurais no município de Goiás, GO: inclusão das mulheres na renda familiar	Gabriella Riadiskandar	Dissertação	UFG	2014
Etnoecologia: uma análise da participação da mulher em associações de atividade pesqueira	Rosilda Alves Magalhães Menezes	Dissertação	UNEB	2014
Gênero, espacialidade e sustentabilidade: as mulheres chefes de família do Parque Residencial Manaus – PROSAMIM	Irlanda Pantoja Leite	Dissertação	UFAM	2014
Geografia e gênero no assentamento rural Joana D’arc III: Um lugar às margens da estrada.	Telma Ferreira da Silva	Dissertação	UNIR	2014
Mulheres da Borborema construindo a agroecologia e a igualdade de gênero	Júlia Scaglioni Serrano	Dissertação	UFPB	2014
Mulheres em rede: uma experiência de empoderamento feminino e sustentabilidade ambiental no Sul da Bahia	Guilhardes de Jesus Júnior	Tese	UESC	2014
O trabalho das mulheres agricultoras familiares na atividade leiteira	Aline Motter Schmitz	Dissertação	UNIOESTE	2014
Programa de Aquisição de Alimentos (PAA): influências sobre o trabalho das mulheres agricultoras do trevo de Belterra, estado do Pará	Jamille Ferreira Guimarães	Dissertação	UFPA	2014

Sem amor não há perspectiva: o grupo de mulheres das Goiabeiras e a Educação Ambiental dialógica	Patrizia Imelda Frosch	Tese	UFC	2014
Tecendo sonhos com fios de resistência: o caso das mulheres rendeiras do assentamento Maceió – Itapipoca/CE	Debir Soares Gomes	Dissertação	UFC	2014
A inserção da mulher camponesa na atividade apícola da comunidade de Moreira - PI	Camila Marques Maton	Dissertação	UFPI	2015
A mulher no processo produtivo familiar com sustentabilidade no assentamento Valmir Mota de Oliveira – Cajati – Cascavel - PR	Ines Terezinha Pastorio	Dissertação	UNIOESTE	2015
A sustentabilidade sob a ótica de mulheres empreendedoras do oeste catarinense	Cristiane Duarte	Dissertação	UNOESC	2015
As vozes das mulheres trabalhadoras rurais no assentamento Herbert de Souza, município de Paracatu/MG: aprendendo com as mulheres do campo	Eleusa Spagnuolo Souza	Tese	UNB	2015
Contribuições das mulheres nos projetos de sustentabilidade das organizações signatárias do pacto global no Paraná	Sandra mara choma	Dissertação	ISAE-FGV	2015
Gênero no meio rural: a mulher na diversificação produtiva, no contexto da monocultura do tabaco, no município de Agudo/RS, Brasil	Letícia Chimini	Dissertação	UNISC	2015
Geografia e gênero: estratégias para a permanência do campesinato nas agrovilas do assentamento rural J0oana D'arc III, Porto Velho/RO	Viviane Nery da Silva	Dissertação	UNIR	2015
Labirinto de Gênero e Ambiente: diálogos com alguns jovens quilombolas da comunidade de Mata Cavallo	Elizete Gonçalves dos Santos	Dissertação	UFMT	2015
Mulheres e o consumo sustentável: percepções e desafios no contexto do IFSergipe	Rosana Rocha Siqueira	Tese	UFS	2015
Mulheres na Agroecologia: Um estudo bibliométrico	Sheyla Saori Iyusuka	Dissertação	UFSCar	2015
Mulheres pescadoras da várzea do município de Parintins-AM: a pesca do camarão nas comunidades da Brasília e Catispera.	João Bosco dos Santos Brasil	Dissertação	UFAM	2015
O trabalho das mulheres e a agroecologia nos assentamentos Antônio Companheiro Tavares em São Miguel do Iguçu e Ander Rodolfo Henrique em Diamante do Oeste - Paraná	Daiana Caroline Refati	Dissertação	UNIOESTE	2015
Processos de empoderamento e agroecologia: valorizando o trabalho das mulheres rurais?	Fabiana da Silva Andersson	Tese	UFPEl	2015
Sustentabilidade e protagonismo feminino no semiárido: um estudo	Adelia Alencar Brasil	Dissertação	UFCA	2015

de caso da comunidade rural baixo grande, Assaré – Ceará				
Territórios em trânsito: estratégias de sobrevivência das mulheres do acampamento arraial da vitória, Ariquemes – Rondônia e a instituição de seus territórios	Claudia Conceição Coimbra	Dissertação	UNIR	2015
As assentadas na agricultura familiar de base agroecológica do Pequeno William - Planaltina - DF: condições de vida, trabalho e Meio Ambiente	Jonathas Felipe Aires Ferreira	Dissertação	UNB	2016
Entre a teoria e a prática agroecológica, onde e como estão as mulheres rurais? Um estudo na região da grande Florianópolis (SC)	Flavia Soares Ramos	Dissertação	UFSC	2016
Gênero e agroecologia: estudo de caso de uma organização produtiva de mulheres camponesas em Laranjeiras do Sul, Paraná.	Flávia Regina Fernandes Silva	Dissertação	UFFS	2016
Gênero e Meio Ambiente: dupla jornada de injustiça ambiental em uma cooperativa de mulheres catadoras de materiais recicláveis	Isabella de Carvalho Vallin	Dissertação	USP	2016
Maternidade, consumo e sustentabilidade sob a ótica ecofeminista	Patrícia Strauss Riemenschneider	Dissertação	UCS	2016
O trabalho de mulheres assentadas: descortinando desigualdades	Rodrigo Duarte Faccin	Dissertação	UFSM	2016
O trabalho feminino em seringais do Acre (1960 – 1980)	Aldemira Ferreira de Almeida	Dissertação	UFAM	2016
Representações sociais sobre os problemas e transformações socioambientais: um estudo transversal entre gerações e gêneros	Franciely Ribeiro dos Santos	Tese	UEPG	2016
Resistências no campo agrário: Mulheres do Assentamento Pequeno Willian e Mulheres do Núcleo Feminino do Agronegócio	Lindalva Santos Santana	Dissertação	UNB	2016
A participação das mulheres na mediação de conflitos ambientais para alcançar o desenvolvimento sustentável na agenda do direito ambiental internacional	Adriana Machado Yaghsisian	Tese	Unisantos	2017
Mulheres da Praia do Sono: um estudo sobre gênero, turismo e sustentabilidade no litoral sul do Rio de Janeiro	Maria Morena Pinto Martins Farias	Dissertação	UFRRJ	2017
Mulheres, Educação Ambiental e as lutas por justiça ambiental na Baixada Fluminense (RJ)	Leila Salles da Costa	Dissertação	FURG	2017

Fonte: DAMASCENO; SILVA (2018).

APÊNDICE B – Quadro dos 24 artigos científicos encontrados sobre gênero e meio ambiente

Quadro 14: Artigos científicos encontrados sobre gênero e meio ambiente

Título	Autor	Revista/Evento	Instituição	Ano
Desfazendo os vínculos naturais entre Gênero e Meio Ambiente	Sandra Mara Garcia	REF	UFSC	1992
Mulheres trabalhadoras e Meio Ambiente: um olhar feminista no sindicalismo	Maria Berenice G. Delgado e Maria Margareth Lopes	REF	UFSC	1992
Relações de gênero, Meio Ambiente e a teoria da complexidade	Regina Célia Di Ciommo	REF	UFSC	2003
Gênero e Meio Ambiente: por uma Pedagogia do Re-Conhecimento	Leila Chalub Martins	III Encontro da ANPPAS	*	2006
A produção de queijos no sertão sergipano troca de mãos: uma questão de gênero	Sônia de Souza Mendonça Menezes e Maria Geralda de Almeida	Revista RA'E GA	UFPR	2008
Gênero, identidades e Meio Ambiente: polissemias historiográficas	Catarina de Oliveira Buriti e José Otávio Aguiar	Revista INTERthesis	UFSC	2009
A construção de uma agenda para as questões de gênero, desastres socioambientais e desenvolvimento	Rosana de Carvalho Martinelli Freitas	REF	UFSC	2010
Desenvolvimento sustentável com perspectiva de gênero – Brasil, México e Cuba: mulheres protagonistas no meio rural	Teresa Kleba Lisboa e Mailiz Garibotti Lusa	REF	UFSC	2010
Gênero e Meio Ambiente: A construção do discurso para o Desenvolvimento Sustentável	Carmen Osorio Hernández	Revista Ambiente y Desarrollo	Pontificia Universidad Javeriana - Colômbia	2010
Mulheres da floresta do Vale do Guaporé e suas interações com o Meio Ambiente	Tereza Almeida Cruz	REF	UFSC	2010
Mulheres e Meio Ambiente	Carmem Susana Tornquist, Teresa Kleba Lisboa e Marcos Freire Montysuma	REF	UFSC	2010
A relação da mulher e a terra na revista agriculturas: uma análise de conteúdo	Maria de Cléofas Faggion Alencar e Lucimar Santiago de Abreu	RDBCI	Unicamp	2011
Contos de Camp Wild: tornando queer a pesquisa em Educação Ambiental	Noel Gough, Annette Gough	REF	UFSC	2011
Tornando queer a Educação Ambiental	Constance Russel, Tema Sarick, Jackie Kennely	REF	UFSC	2011
A perspectiva de gênero na construção da sustentabilidade	Marcia Beraldo Lagos, Frank Silvano Lagos, Nilvânia Aparecida Mello, Hieda Maria Pagliosa Corona	Revista CGT	UTFPR	2014

Gênero e Meio Ambiente na agenda da nova reforma agrária brasileira	Nelmires Ferreira da Silva	18 REDOR	UFRPE	2014
Mulheres, ecofeminismo e desenvolvimento sustentável diante das perspectivas de redistribuição e reconhecimento de gênero	Rosângela Angelin	Revista Direito e Política	UNIVALI	2014
Ecofeminismo e comunidade sustentável	Bárbara Nascimento Flores e Salvador Dal Pozzo Trevizan	REF	UFSC	2015
Mulheres e trabalho feminino rural: pesquisa no banco de teses da Capes (1987-2010)	Giovana Ilka Jacinto Salvaro, Dimas De Oliveira Estevam e Daiane Fernandes Felipe	Seminário de Ciências Sociais Aplicadas	UNESC	2015
Educação para a transformação: Meio Ambiente, saúde e gênero	Márcia Gilmaria Marian Vieira, Fabíola Hermes Chesani, Letícia de Campos, Geórgia Rosa Costa	REP	UFU	2016
Gênero, agroecologia e economia solidária: estudo de caso do grupo de mulheres do acampamento recanto da natureza em Laranjeiras do Sul – PR	Flávia Regina Fernandes Silva	Revista Desenvolv. e Meio Ambiente	UFPR	2016
Mulher, Pampa e natureza: um olhar através de contos puebleros	Juliana Corrêa Pereira Schlee	RELACult	CLAEC	2016
“O gênero é fundamental para o desenvolvimento sustentável”: reflexões sobre a operação de dispositivos em programas globais e seus efeitos para a Educação Ambiental	Dárcia Amaro Ávila, Paula Regina Costa Ribeiro, Paula Corrêa Henning	REMEA	FURG	2016
A questão do gênero e sua influência na Educação Ambiental	Ariel Pereira Fernandes do Nascimento	XI ENPEC	UFSC	2017

Fonte: DAMASCENO; SILVA, 2018.

APÊNDICE C – Quadro dos 219 trabalhos publicados nos Anais Eletrônicos do GT 22 da ANPEd de 2003 a 2019

Quadro 15: Trabalhos publicados nos Anais Eletrônicos do GT 22 da ANPEd de 2003 a 2019

Título do trabalho	Ano
A formação universitária para o ambiente: educação para sustentabilidade	2003
A inserção da Educação Ambiental no currículo: O olhar dos pesquisadores de um Programa de Mestrado em Educação	2003
A metáfora da rede como alternativa para pensar Meio Ambiente	2003
A outridade da natureza na Educação Ambiental	2003
Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em Educação Ambiental: Programas de Pós-Graduação em Educação do Rio de Janeiro (1981-2002)	2003
Alquimia entre Educação Ambiental, tradições e identificações	2003
Complexidade, solidariedade e participação no projeto de Educação Ambiental do Programa de Despoluição da Baía de Guanabara - PEA/PDBG	2003
De semióforo, motivo edênico e Educação Ambiental	2003
Educação Ambiental e Materiais Impressos: o processo educativo e as práticas pedagógicas.	2003
Educação Ambiental em Espaços de Exclusão Social: os bairros Dom Almir e Joana D'Arc, Uberlândia, MG	2003
Educação Ambiental popular e a teia de representações sociais da água na cultura residualmente oral do sertão nordestino	2003
Educação de professores e resíduos sólidos: aspectos dos conhecimentos dos conteúdos	2003
Educação, cultura e Meio Ambiente: uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia	2003
Natureza, razão e história: contribuições para uma pedagogia da Educação Ambiental	2003
A Educação Ambiental nos parques estaduais paulistas no âmbito das recomendações de tbilisi	2004
Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em Educação Ambiental	2004
Contribuição da antropologia da ciência a educação em ciência, ambiente e saúde	2004
Educação Ambiental escolar: a problemática das mudanças climáticas nas aulas de Geografia	2004
Educação e Meio Ambiente – um diálogo em ação	2004
O ambiente concebido em diferentes momentos da vida escolar.	2004
O Meio Ambiente para jovens do grêmio estudantil: uma contribuição aos estudos sobre a subjetividade	2004
O papel das representações sociais nas atitudes preventivas de coletores de lixo, em relação as enteroparasitoses	2004
Os contextos da Educação Ambiental no cotidiano: racionalidades da/na escola	2004
Os sentidos atribuídos pelos professores de Geografia à Educação Ambiental: olhares sobre a questão.	2004
Pesquisa engajada e intervenção em Educação Ambiental dialógica	2004
Práticas de educadores(as) ambientais brasileiros(as) e suas representações sociais sobre a Educação Ambiental e a problemática socioambiental	2004
Tendências das pesquisas em Educação Ambiental no Brasil: algumas considerações	2004
Trabalho, Meio Ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta crítica de Educação Ambiental	2004
(Des)Educação Ambiental, linguagem e ideologia	2005
A Educação Ambiental enquanto acontecimento	2005
A Educação Ambiental na formação de professores: repensando as práticas pedagógicas	2005

A Educação Ambiental nos contextos escolares: limitações e incapacidades	2005
A estética ambiental de Gadamer: algumas considerações para a Educação Ambiental	2005
Antropofagia cultural e Educação Ambiental – contribuições à formação de professores(as)	2005
Costuras narrativas: discutindo a “fabricação” de identidades em Educação Ambiental	2005
Futuros professores de Ciências Naturais e Biologia: perspectivas de inclusão da temática ambiental no trabalho educativo	2005
Grãos de luz e grão: os fios da cultura tecendo a Educação Ambiental	2005
Levantamento de necessidades socioambientais em comunidade indígena do distrito de Iauaretê do município de São Gabriel da Cachoeira / AM	2005
O conteúdo valorativo da Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação docente voltada para o tema	2005
O desafio ambiental: da sociedade de risco, da ambientalização do conhecimento e das múltiplas amazônias	2005
Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações dos princípios da Educação Ambiental	2005
Qualidade de vida e Educação Ambiental: construção coletiva de significados pela pesquisa-ação-participativa	2005
A Educação Ambiental no desenvolvimento da identidade e de práticas sociais em alunos do Ensino Fundamental	2006
A formação do educador ambiental: reflexões sobre os caminhos para a construção e delimitação de um objeto de pesquisa em Educação Ambiental	2006
A importância da história e da cultura nas leituras da natureza	2006
A natureza e o homem no livro didático de Ciências: educação ou pseudo-educação?	2006
As contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental dialógica	2006
Cidade, cotidiano, cidadania: um olhar ambiental	2006
Construindo conceitos no Ensino Médio para sentir, pensar e atuar no ambiente	2006
Descartes e a amnésia moderna: algumas consequências para a Educação Ambiental	2006
Educação Ambiental através de livros didáticos de História do segundo segmento do Ensino Fundamental	2006
Educação Ambiental pelos caminhos da ética complexa e da transdisciplinaridade	2006
Educação, televisão e natureza: uma análise do repórter eco	2006
O conceito de Educação Ambiental do MST em Pernambuco	2006
O mundo como um texto - uma alternativa pedagógica em Educação Ambiental	2006
O terceiro setor no litoral norte do estado de São Paulo e a Educação Ambiental não-formal: limites e possibilidades	2006
Projetos de Educação Ambiental no contexto escolar: mapeando possibilidades	2006
Reflexões sobre a prática interdisciplinar da Educação Ambiental no contexto escolar	2006
A Educação Ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas	2007
Considerações sobre a ambientalização curricular do ensino superior: o curso de Licenciatura em Química	2007
Educação Ambiental e a epistemologia de Fleck	2007
Educação Ambiental e o educador em formação numa perspectiva eco-relacional	2007
Educação Ambiental e o pensamento complexo	2007
Educação Ambiental emancipatória na escola: participação e construção coletiva	2007
Educação socioambiental de jovens e adultos: uma proposta crítico-emancipatória – presencial e a distância – de formação de professores	2007
Formação continuada de professores em Educação Ambiental: contribuições, obstáculos e desafios	2007
Fundamentos da Educação Ambiental libertária	2007
Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental: algumas contribuições	2007

O Meio Ambiente por trás da tela: concepções de Educação Ambiental dos filmes da TV Escola	2007
O que fazem as escolas que fazem Educação Ambiental no Rio de Janeiro? Uma análise da pesquisa realizada pelo MEC/UFRJ/ANPED à luz da teorização curricular	2007
Um olhar ecologista da aprendizagem humana - o amor como atitude pedagógica em Humberto Maturana	2007
A Educação Ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente	2008
A exploração de nióbio em Araxá: diretrizes para Educação Ambiental	2008
A gestão descentralizada da Educação Ambiental no município de Mossoró/RN: participação e autonomia	2008
A gestão do conhecimento na Educação Básica com foco nas questões ambientais	2008
Biocombustíveis e sustentabilidade: reflexões necessárias	2008
Contribuições "inversas", "perversas" e menores às educações ambientais	2008
Curso Técnico em Meio Ambiente da SEEDUC/RJ: teorização, diagnóstico e diferentes olhares	2008
Da evolução da concepção de natureza e de homem na ambiência de uma Educação Ambiental crítica	2008
Educação Ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para formação continuada de professores	2008
Educação Ambiental no amazonas: a produção discente nos programas de pós-graduação e as possibilidades da pesquisa no enfoque crítico-emancipatório	2008
Enunciações das narrativas sobre Educação Ambiental de sujeitos praticantes	2008
Esse ar deixou minhas vistas cansadas, nada de mais...um trinômio imperativo: Educação Ambiental, cidadania e qualidade do ar	2008
Imagens e interpretação em Educação Ambiental	2008
Narrando (re)existências: a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais	2008
Trabalho docente: por uma Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória	2008
Trajetórias em formação docente: da Química verde à ambientalização curricular	2008
A natureza da/na crise dos paradigmas no século XXI	2009
Educação Ambiental e plantas medicinais em diferentes níveis de realidade	2009
Educação Ambiental para a convivência solidária com o semi-árido	2009
Educação Ambiental, construção da cidadania e agenda 21 escolar: do contexto de influência ao contexto da prática curricular	2009
Entre a dupla determinação de homem e a revolução técnico – científica no campo da Educação Ambiental crítica	2009
Curso Técnico em Meio Ambiente: do plano de curso à empregabilidade	2010
“Sabe lá o que é não ter e ter que ter pra dar”: a temática ambiental em um curso de Ciências Biológicas	2010
A exploração de apatita em discussão na sociedade de Araxá/MG: Educação Ambiental e o "marketing verde" da empresa mineradora	2010
A institucionalização da Educação Ambiental: uma perspectiva	2010
A natureza e a relação sociedade-natureza na memória de velhas professoras	2010
Ações socioambientais em uma comunidade cooperada: trabalho e conflito como categorias centrais na práxis educativa	2010
Aprendizagem, sociabilidade e ação no contexto da crise ambiental: um olhar para os grupos ambientalistas juvenis nos anos 2000	2010
As questões ambientais no cotidiano da Educação Básica: políticas públicas, formação do professor e organização curricular	2010
Educação Ambiental crítica na formação do educador: uma pedagogia transformadora	2010
Educação Ambiental e complexidade no contexto escolar	2010
Educação Ambiental em comunidades de aprendizagem: uma abordagem crítico-dialógica	2010
Educação Ambiental, mídia e biopoder	2010

Educação e Meio Ambiente: as possibilidades de uma utopia vermelha e verde	2010
Entre as duas revoluções industriais mecânicas e a revolução bioengenharia no campo da Educação Ambiental crítica	2010
Formação de redes: uma dimensão pedagógica para a sustentabilidade	2010
Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas	2010
Formação do(a) educador(a) ambiental numa perspectiva dialógica e relacional	2010
Imagens a fabular ambientes: desejos, preambulações, fugas, convites	2010
Lato sensu em Educação Ambiental: uma análise crítica	2010
Trabalhando com valores na escola: Educação Ambiental e o olhar para os animais não humanos	2010
Um balanço da produção científica em Educação Ambiental de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS e EPEA)	2010
Um estudo sobre a práxis: contribuições para a pesquisa-ação participativa em Educação Ambiental	2010
“Quando vocês chegarem na escola, tem de passar e dar bom dia para a plantinha!” – um estudo sobre as relações e concepções de crianças com/sobre a natureza	2011
A problemática ambiental na perspectiva do acontecimento	2011
Análise crítica dos discursos das políticas federais de Educação Ambiental: estado, sociedade civil, crise socioambiental e o lugar da escola	2011
As publicações acadêmicas e a Educação Ambiental na escola básica	2011
As relações ser humano-natureza presentes nos livros de literatura infantil do Programa Nacional Biblioteca da Escola 2008	2011
Biopolíticas e biopoder no campo da Educação Ambiental crítica: o pragmatismo econômico e a dimensão política na crise da racionalidade moderna	2011
Contribuições da participação à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental	2011
Educação Ambiental à brasileira: o processo acelerado de ampliação para menos	2011
Educação Ambiental corporativa: estratégias de marketing para a produção de sujeitos consumidores ambientalmente responsáveis	2011
Educação Ambiental e a metodologia da aprendizagem-serviço: possibilidades e desafios da articulação entre o serviço e a aprendizagem das questões ambientais	2011
Educação Ambiental e nordestinidade: desafios à práxis ecologista	2011
Entre emergências e armadilhas paradigmáticas: percepções do público da exposição energia nuclear por meio das relações ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA)	2011
Entrelaçamentos entre cultura e Meio Ambiente: diálogos com a Educação Ambiental	2011
Estruturação e consolidação das políticas públicas de Educação Ambiental: um olhar sobre as comissões de Meio Ambiente e qualidade de vida – com-vida na escola	2011
Estudo do ambiente local, ensino em geociências e cidadania	2011
Indicadores socioambientais para avaliação de projetos de Educação Ambiental: reflexões para a delimitação de um referencial teórico-metodológico	2011
Novas metodologias para a Educação Ambiental: “histórias de vida” para dar vida a um rio	2011
O ambiental no cotidiano do sítio dos crioulos	2011
O diário em roda na Educação Ambiental	2011
Pedagogia pantaneira no trançado da identidade dos canoeiros, pela linguagem bilíngue da arte-Educação Ambiental	2011
Política e programa de Educação Ambiental no município de Mesquita/RJ: um caso de participação popular na construção de uma política pública	2011
Prática docente, ambiente e arte à luz da antropologia das ciências e das técnicas	2011
Representação social do impacto socioambiental do arco metropolitano do Rio de Janeiro	2011

Sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, suas relações e dimensões educativas: avanços, limites e possibilidades	2011
A agenda 21 escolar: contribuições para inserção da Educação Ambiental na escola	2012
A imprescindível adoção da teoria crítica na formação do educador ambiental: um caminho para o enfrentamento da crise socioambiental e para a transformação da relação desigual homem-sociedade-natureza	2012
Aprendizagem social e formação humana no trabalho cooperativo de catadores(as) em São Paulo	2012
Caminhos para a inserção da dimensão socioambiental na formação inicial de educadores: possibilidades e obstáculos encontrados	2012
Corpo e natureza: o Aikidô e a fenomenologia de Merleau-Ponty	2012
Debatendo a “sustentabilidade” empresarial, reflexões em curso	2012
Discutindo a práxis participativa: concepções e contribuições à Educação Ambiental crítica da baixada fluminense	2012
Educação Ambiental numa perspectiva autopoietica e as redes de conversações na formação de educadores/as	2012
O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo	2012
O dualismo homem/natureza e suas implicações à Educação Ambiental	2012
O papel das interações sociais nos modelos pedagógicos em Educação Ambiental	2012
O trabalho cooperativo no enfrentamento dos limites que o tempo hegemônico impõe à prática de uma Educação Ambiental emancipatória	2012
Pensar os impactos socioambientais: contribuição da teoria das representações sociais para a Educação Ambiental	2012
Por uma reforma do pensamento: a relação ser humano-natureza	2012
Relatos e registros sobre plantas do cerrado: traços de hibridação cultural	2012
Técnico em Meio Ambiente e Educação Ambiental: Campus Pinheiral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	2012
Trabalho, educação e ambiente: caminhos da Educação Ambiental em armação dos Búzios (RJ)	2012
Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire como contribuição para refletir sobre a pesquisa em Educação Ambiental	2012
Urgências sócio-ambientais contemporâneas: por uma ética do cuidado planetário ante a política do medo	2012
A Educação Ambiental e o discurso do consumo consciente: uma análise sobre os modos como se produzem sujeitos consumidores nas pedagogias culturais contemporâneas	2013
A Educação Ambiental frente às mudanças climáticas globais – contribuições da análise crítica da mídia	2013
Educação Ambiental autopoietica entre manguezais, redes cotidianas escolares e práticas pesqueiras	2013
Educação Ambiental entre práticas culturais cotidianas dos mascarados do congo	2013
O enunciado de terror e medo pela perda do planeta: modos de constituir o discurso de crise ambiental na atualidade	2013
O programa agronegócio na escola: um estudo sobre a entrada do empresariado na escola pública	2013
Os desafios e potencialidades da articulação entre Educação Ambiental e prevenção de desastres naturais no Brasil	2013
“O senhor não sabe não...? isso é devido ao aquecimento global”: a Educação Ambiental midiática a contrapelo	2015
A confluência da Educação Ambiental com a educação popular na alfabetização de adultos trabalhadores em cooperativas de resíduos sólidos	2015
A insularização do humano e o princípio pedagógico do reencantamento com a natureza	2015
As táticas de re-existência no enfrentamento dos conflitos socioambientais no estado de Mato Grosso – Brasil	2015

Da Educação a Educação Ambiental: formação de educadores do projeto consórcio social da juventude rural – sementes na terra	2015
Discursos de natureza em movimentos educacionais alternativos	2015
Homo sapiens sapiens x homo sapiens demens: a Educação Ambiental em busca das antinomias do homo sapiens degradandis	2015
O humor gráfico e a Educação Ambiental	2015
O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidades de diálogos	2015
Os sete saberes de Morin e sua contribuição para a formação de educadores ambientais	2015
Políticas e documentos [MEC]: há espaço para a relação criança/natureza na educação infantil?	2015
Políticas educacionais e a participação em conselhos: um estudo de caso através da entrada do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (SEPE/RJ) no Grupo Interdisciplinar de Educação Ambiental (GIEA/RJ)	2015
Urgência histórica do dispositivo da Educação Ambiental: mapeando algumas condições de possibilidade para o aparecimento do campo de saber ambiental	2015
(Re)pensando o ambiente educativo a partir da Biologia do conhecer e do amor: por uma Educação Ambiental emancipatória	2017
A análise do discurso pedagógico da dialogicidade na experiência com outras epistemologias: demandas de uma Educação Ambiental crítica	2017
A Educação Ambiental e a noopolítica como táticas de governo da vida	2017
A Educação Ambiental e o Direito: imbricações necessárias para ressignificar a dignidade para todas as formas de vida	2017
A Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental na voz de seus professores	2017
A relação entre Educação Ambiental e descarte de seringas pelos portadores de diabetes tipo 1	2017
A temática ambiental nos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia	2017
Cartografia da ideia de cultura: narrativas e resistências de uma comunidade	2017
Contextos produções em coletivos da docência: sentidos congruentes com os territórios do Meio Ambiente local	2017
Desafios e aprendizagens da ambientalização em uma universidade	2017
Diálogos entre imagens e narrativas: construindo mosaicos de natureza em dois contextos socioculturais da Bahia	2017
Educação Ambiental crítica através de trilhas ecológicas, é possível?: reflexões a partir de uma experiência com alunos do Curso Técnico em Meio Ambiente do IFRJ Campus Pinheiral	2017
Educação Ambiental crítica e educação do campo: caminhos em comum	2017
Educação Ambiental e currículo: um estudo em uma escola municipal de Tracuateua - PA.	2017
Educação Ambiental na escola municipal cabula I: processos de valorização, mobilização e articulação entre escola, comunidade e instituições públicas em prol do horto florestal do cabula	2017
Educação Ambiental: concepções e práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos da rede pública de Abaetetuba, Pará	2017
Oposições assimétricas nas ideias de natureza e educação "alternativa"	2017
Paradigma marxista, pedagogia histórico-crítica e Educação Ambiental crítica	2017
Políticas públicas de Educação Ambiental da secretaria estadual de educação de Santa Catarina: uma análise crítica	2017
Resistências e relações de poder na produção cotidiana da Educação Ambiental: uma problematização atravessada pelo crime socioambiental na bacia do rio doce	2017
Teoria e ação nas pesquisas em Educação Ambiental: partilhando suspeitas epistemológicas do Gt 22 da ANPED	2017
(Des)Caminhos e dilemas da Educação Ambiental: comportamento dogmático e metamorfose reversa	2019
(Re)Descobrimos o Rio Saracuruna: Uma proposta interdisciplinar para abordagem do tema em Educação Ambiental	2019

A memória coletiva em uma comunidade tradicional pesqueira da Amazônia: um estudo sobre a memória do grupo ambiental de Fortalezinha	2019
A pesquisa em Educação Ambiental na disputa pela escola pública: o materialismo histórico-dialético como fundamento teórico-metodológico	2019
A temática ambiental no Programa de Formação de Educadores Ambientais	2019
Articulação entre Educação Ambiental e direitos humanos na formação inicial de professores de Ciências e Biologia: potencialidades e limites	2019
As práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais em Educação Ambiental na cidade de Itacoatiara-AM	2019
Conversa(ção) sistêmica para potencializar a (trans)formação de educadores ambientais das infâncias	2019
Educação Ambiental como eixo articulador das ações pedagógicas na escola bosque, Belém-Pará	2019
Educação Ambiental e educação à distância: reflexões acerca (da falta) do engajamento corporal	2019
Educação Ambiental e objetivos do desenvolvimento sustentável: uma aproximação necessária	2019
Educação Ambiental: análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professoras	2019
Entrelaçamentos entre Educação Ambiental crítica, Ecologia Política e o giro decolonial: caminhos para uma Educação Ambiental desde el sur	2019
O enunciado de humano ambiental no jogo eletrônico minecraft	2019
O olhar ecológico das crianças sobre o seu processo de escolarização nos primeiros anos do Ensino Fundamental	2019
O processo político formativo de jovens envolvidos na comissão de Meio Ambiente e qualidade de vida (com-vida) de uma comunidade/escola	2019
Poéticas insurgentes em Educação Ambiental: Um ambiente-escola narrado por entre afetos e encontros	2019
Práticas pedagógicas e saberes socioambientais comunitários de um assentamento rural	2019
Presente de Yemoja no Rio de Janeiro, RJ: Uma proposta de Educação Ambiental.	2019
Teoria ator-rede e a formação do Educador Ambiental	2019
Trilhas da Educação Ambiental Crítica no contexto de um Mestrado Profissional em Educação	2019

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos Anais Eletrônicos da ANPED.

Obs.: A partir do ano de 2013, a reunião passou a ser bienal. Portanto, no ano de 2014 e 2016 não houve Reunião da ANPED.