

Autora | AuthorRita Silvana Santana dos Santos*
ritasilvana@gmail.com**DIÁLOGOS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE¹****DIALOGUES: ENVIRONMENTAL EDUCATION AND ANTIRACIST EDUCATION IN THE CONTEXT OF TEACHER EDUCATION**

Resumo: A construção desse artigo emerge de diálogos que buscamos estabelecer a respeito das interconexões entre as áreas de educação ambiental e da educação antirracista no contexto da formação inicial de professores. Ambas as áreas nos convidam a problematizar e transformar a realidade educacional e juntas contribuem com reflexões críticas e autocríticas a acerca da construção de modos plurais e libertadores de pensar, ser, viver e convir com e no mundo. Para tecer essa reflexão estruturamos o artigo em três momentos. No primeiro, discutindo aspectos concernentes à relação de pertencimento a *natureza cultura* e à superação da inclusão excludente da população negra no contexto educacional. Em seguida, abordamos o currículo de formação de professores enquanto espaço de saber-poder. E, por fim, apresentamos resultados de um mapeamento que estamos desenvolvendo a respeito da percepção e experiências formativas de estudantes de licenciatura sobre educação ambiental e educação antirracista.

Palavras-chave: formação de professores/as; educação ambiental; educação antirracista; pertencimento; currículo.

Abstract: *This article construction emerges from established dialogs about the interconexions between environmental and anti-racist education areas in the context of early teacher training. Both areas invite us to problematize and transform the educational reality and, together, contribute with insights, questioning and auto-questioning about the construction of plural and liberator ways of thinking, being, living and interacting with the world. In order to develop this reflexion, this article has been structured in three different moments. First one discusses aspects concerning to the belonging relation to nature culture and the overcoming of the excludent inclusion of the black population in the educational environment. Following, training curriculum is approached as a knowledge-power place. Finally, results of an ongoing mapping about formative perception and experiences of racial and environmental graduation students are presented.*

Keywords: *teacher training; environmental education; anti-racist education; belonging; curriculum*

1 Agradecemos as integrantes Irmandade Negra Pretas Candangas, em especial Paula Balduino Melo e Daniela Luciana da Silva pela revisão deste artigo. E as/os estudantes de Cursos de Licenciatura da UnB que possuem uma postura colaborativa e questionadora na busca por uma educação melhor para todas e todos.

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

A construção desse artigo emerge de diálogos que buscamos estabelecer a respeito das interconexões entre as áreas de educação ambiental e de educação antirracista, no contexto da formação inicial de professores. Ambas as áreas nos convidam a problematizar e transformar a realidade educacional e, juntas, contribuem com reflexões críticas e autocríticas acerca da construção de modos plurais e libertadores de pensar, ser, viver e convir com e no mundo.

No presente texto, utilizaremos a expressão educação antirracista para abordar a Educação para Relações Étnico-Raciais, instituída pelas Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008. Essa opção tem a intenção de reforçar a necessidade de tratar pedagogicamente os estudos sobre histórias e culturas africanas, não mais numa perspectiva eurocêntrica hegemônica, mas a partir de uma lógica antirracista, que possibilita desvelar o racismo e buscar estratégias pedagógicas para sua superação dos mesmos no contexto das instituições educativas.

Como mulher negra, docente de cursos de licenciatura de uma universidade pública, integrante do coletivo Irmandade Negra Pretas Candangas e pesquisadora na área de educação ambiental tenho compreendido que a integração entre Educação Antirracista e Educação Ambiental pode favorecer a superação do silenciamento destas, e de outras áreas, nos currículos das instituições educativas.

Os avanços teórico-metodológicos, políticos e legais para inclusão dessas áreas têm sido relevantes, mas ainda não foram suficientes para superação da subjugação das mesmas como concepções educativas favoráveis à formação de sociedades ambientalmente sustentáveis e antirracistas.

As aprendizagens humanas ocorrem sobre, com e na terra, resultantes das interações das pessoas com as *naturezas culturais* (TRISTÃO, 2017). Isso implica o reconhecimento que toda instituição educativa pertence a um lugar, um território, cujas identidades são construídas e reconstruídas. Essa construção se expressa, entre outros, no que é ensinado, como é ensinado e para quem se ensina.

A definição dos saberes e experiências consideradas relevantes à formação dos sujeitos está formalmente expressa nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso e, mais especificamente, na proposta curricular. São nesses documentos que as comunidades escolares e acadêmicas explicitam seu maior propósito: o sujeito que almeja formar e os caminhos que se-

rão utilizados para alcançar esse propósito.

Os referidos documentos são “*etnotextos*, fixador de experiências, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados” (MACEDO, 2000, p. 171) e, por isso, expressam o entendimento da comunidade escolar/acadêmica a respeito do ser, do saber e do fazer em um dado contexto. Os resultados presentes nesses documentos emergem de acordos, negociações, divergências e muitas vezes de negação, resultantes das relações de poder entre os grupos/pessoas que os elaboram.

O currículo é o espaço em que são definidos os conhecimentos eleitos como relevantes à formação do sujeito almejado. Ele se constitui como um *locus* de poder, pois se torna “o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado” (ARROYO, 2011, p. 13), tendendo a tornar-se um espaço de disputa.

O currículo, enquanto construto social, é dinâmico e tecido pelos sujeitos a partir das interpretações/significados dados ao *etnotexto*. Nessa perspectiva, ao tratar das questões curriculares no presente artigo, estamos nos referindo não apenas ao currículo enquanto documento, mas também aos conhecimentos explícitos, implícitos, silenciados e/ou negados no cotidiano dos processos formativos que ocorrem no contexto da instituição educativa.

Refletir a respeito de quais saberes e práticas culturais são historicamente legitimados nas instituições educativas contribui para revelar o processo de negação e subjugação de determinados grupos sociais, bem como da relação sustentável com a natureza. Indagar porque determinados saberes e práticas são relevantes ou não é fundamental para compreender as conexões ocultas e buscar caminhos para uma educação que garanta o direito de todas/todos à construção “positiva” de sua identidade e sua relação de pertencimento com a natureza, inclusive a sua própria.

A RELAÇÃO DE PERTENCIMENTO E A SUPERAÇÃO DA INCLUSÃO EXCLUDENTE

A educação, promovida a partir dos contextos de instituições educativas, trabalha conteúdos que ensinam uma dada compreensão do mundo concomitante a modos de ser e de conviver com/nesse mundo.

Para Nascimento (2015, p. 250) a educação “não apenas ensina algo a alguém, mas ensina alguém a ser”. Essa construção do ser resulta das relações que as pessoas estabelecem consigo, com outros sujeitos e com a natureza que integra.

O tipo de relação influencia no modo como me vejo como sujeito, como me percebo e como percebo outros sujeitos e o mundo. Podemos nos perceber como parte integrante e interdependente de um todo, mas também hierarquizar, subjugar e/ou negar os outros seres, sejam eles humanos ou não, que constituem esse todo.

As instituições educativas exercem uma importante influência nesse processo, ao definirem os conhecimentos válidos ou não na formação dos sujeitos. A negação, legitimação e/ou silenciamento da pluralidade de saberes e práticas formativas poderão possibilitar a inclusão ou exclusão de grupos sociais, bem como modos de ser e de viver que nos possibilitam construir modos de vida sustentáveis.

Na cosmológica africana-Banto, por exemplo, todo o universo está conectado, interligado. O ser humano se reconhece como parte integrante e constitutiva de um todo – do universo. Ao se reconhecer como uma unidade de um sistema maior, assumimos nossas peculiaridades/identidades numa perspectiva relacional de interdependência e complementariedade (DOMINGOS, 2011). Nessa perspectiva, os humanos não buscam o domínio, a soberania e a exploração da natureza, mas uma relação de comunhão com a natureza.

Essa relação com a *natureza cultura* subsidia a perspectiva de educação ambiental que acreditamos ser essencial aos currículos das instituições de ensino. Em acordo com as ideias de Tristão (2017), acreditamos que é na interação com o lugar que produzimos saberes e construímos nossa identidade como humano/ nosso ser e estar no mundo. Para essa autora, a educação ambiental possibilita pensar/fazer/sentir o lugar que habitamos, as práticas culturais e as vivências cotidianas.

O sentido de pertencimento é base dos processos de aprendizagem que busca “reatar o ser humano com a natureza, inclusive a sua própria” (CATALÃO, 2011, p. 258). Esse *religare* não se restringe ao âmbito cognitivo. Ele se estabelece de forma interligada com o emocional e o social nos processos de aprendizagem (CATALÃO, 2011, p. 258). Para tanto, é necessário concepções e práticas pedagógicas-curriculares que possibilitem refletir sobre o distanciamento presente e construir outros modos de ser, estar e conviver.

As ideias de Domingos (2011), Tristão (2017) e Catalão (2009) contribuem para pensar o compromisso com a construção de processos educativos que promovam o *religare* dos humanos consigo e com a natureza. Essa (re)conexão se torna necessária para superar a perspectiva disjuntiva e colonizadora que historicamente tem predominado na sociedade e, conseqüentemente, nas instituições educativas.

Um dos pilares da perspectiva colonizadora é a construção sóciopolítica de raça (QUIJANO, 2005). Tal perspectiva nos leva a “ideologicamente, reconhecer que a negritude implica um exercício permanente de questionar a leitura embranquecedora que sociedades latino-americanas têm forjado ao longo da história” (MELO, 2015, p. 25).

Os estudos sociológicos de Quijano (2005) sobre a América Latina evidenciam a categoria raça como uma construção social que teve a intenção de naturalizar a inferioridade de um grupo em relação a outros e, por conseguinte, estabelecer relações de dominação e de poder. Nessa lógica, um grupo com determinadas características biológicas se torna inferior aos demais. Isso justifica, entre outros, as relações hierárquicas, a classificação e os lugares sociais baseados na raça, utilizados mundialmente.

Pensando a realidade brasileira, junto à concepção de raça, advém o silenciamento e a subjugação dos valores, dos conhecimentos do modo de ser e de viver da população negra brasileira. Essa perspectiva racista colonizadora influencia significativamente os processos de construção de pertencimento das *naturezas culturas* trazidas pela população negra.

As relações raciais no Brasil articulam saberes e poderes, expressam modos de subjetivação. As formas estereotipadas como os corpos políticos são tratados, a ocultação dos conhecimentos historicamente construídos pela população negra e a hierarquização de seus modos de produção de conhecimento, são alguns exemplos que evidenciam a perspectiva racista ainda presente nos currículos das instituições educativas. Esse processo ocorre não apenas no âmbito cognitivo, mas também na maneira de se comportar, de se expressar que é incentivado/validado ou não nos processos formativos trabalhados nessas instituições.

A constituição da população brasileira foi inicialmente composta pelos chamados povos indígenas, povos originários que aqui habitavam, os africanos e seus descendentes, chamados negros, violentamente trazidos para o Brasil, e os europeus, chamados brancos, que chegaram para explorar o território e as pessoas. Os dois primeiros grupos humanos têm a tradição oral como modo de disseminação dos conhecimentos historicamente produzidos, trazem ainda a natureza como parte integrante e indissolúvel do seu ser. Entretanto, é a escrita alfabética europeia que expressa a nossa civilidade, o nosso avanço na produção de conhecimento. É a lógica de soberania do humano em relação à natureza que tem permeado as abordagens dos conteúdos. Não queremos com isso desmerecer a relevância do registro gráfico, mas refletir por que esse perfil

de escrita, ora utilizada neste artigo, é o considerado válido nos espaços das IES? Quais critérios foram utilizados, por quem e com qual propósito?

Segundo Nascimento (2015 p. 448), essa relação com a escrita expressa um dos modos como a perspectiva racista hierarquiza os conhecimentos, as relações de poder, as experiências de vidas consideradas válidas nos currículos, bem como oculta parte da história da humanidade dita universal.

Subalterno é aquele cuja a voz não pode ser ouvida. Isso não quer dizer que o subalterno não fala, mas que sua voz não é legitimada nas relações de construção do conhecimento e nos espaços de poder da instituição. O valor atribuído a sua voz é hierarquicamente inferior e requer um “crivo” científico, intelectual para se tornar válida (SPIVAK, 2014).

Ao trabalhar no currículo os conhecimentos universais, o despertar do espírito científico como forma de inclusão e libertação dos grupos socialmente excluídos, é preciso refletir sobre por que certos conhecimentos são considerados universais, quais os critérios de universalidade desses conhecimentos e quem os define, e com qual concepção de cientificidade estamos trabalhando. Os conteúdos são políticos e estão vinculados aos aspectos epistemológicos e axiológicos, ainda pautados na lógica colonizadora racista que define o que é ou não como conhecimento universal.

A inclusão excludente da população negra às instituições educativas é histórica no Brasil. O acesso às escolas e às IES não significa necessariamente a inclusão e legitimação dos saberes e a superação das desigualdades raciais. Conforme Passos (2016), quando o Estado passa assumir a educação universal incluindo as crianças negras, o foco não era o acesso à leitura ou à escrita, mas a aprendizagens de habilidades voltadas à preparação de futuros trabalhadores necessários ao capitalismo. A escola passa a ser utilizada como um aparelho ideológico para equacionar as diferenças sociais mediante o embranquecimento da população negra brasileira.

Esse projeto civilizatório de nação foi e é trabalhado na escola e nas IES, por meio da seleção e forma de abordagem dos conteúdos, do racismo presente nos livros didáticos, da lógica meritocrática que subsidiava as avaliações, dos modos de se comportar, de se vestir, dos símbolos religiosos utilizados nas instituições, da forma de abordagem das culturas/ritos, dos modos de construção de conhecimento e de relação com a natureza trazidos pela população negra. Tudo isso se reflete nas desigualdades entre brancos e negros em relação ao acesso, à permanência e à conclusão dos percursos formativos,

bem como da construção da imagem positiva da pessoa negra.

Reconhecer e compreender essa realidade é fundamental para consecução de concepções e práticas pedagógicas, que corroborem com o desenvolvimento de currículos, pautados na pluralidade de *naturezas culturais* que nos permitem leituras críticas e autocríticas da realidade que vivemos e tecemos. Currículos cujas relações com o poder, o saber e o fazer são dialógicas e horizontalmente inclusivas.

CURRÍCULO ESPAÇO DE SABER-PODER

Não por acaso a educação ambiental e antirracista historicamente se constituíram como áreas de silêncio no currículo. Dadas as especificidades essas duas áreas trabalham saberes e práticas que nos permitem a construção de *naturezas culturais* contrárias aos grupos racistas e que buscam a dominação da natureza e de determinados grupos sociais para se manter no poder.

A construção de instituições educativas comprometidas com a inclusão dos excluídos e da relação de pertencimento com a natureza, inclusive a humana, requer mudanças curriculares, de modo a permitir que as pessoas se reconheçam como sujeitos do currículo e percebam o que o currículo faz, mas também o que elas podem fazer com o currículo que existe.

É nessa perspectiva que temos tecido a pesquisa acerca da inclusão de áreas historicamente silenciadas no currículo, mas que vem galgando espaço-tempo mediante as lutas sociais e de coletivos que buscam a legitimação via políticas públicas, legislações e práticas cotidianas.

Estamos nos referindo a áreas que possibilitam trabalhar as diferenças e a diversidade como promotoras de uma educação democrática e libertadora para todos os sujeitos. São áreas legalmente instituídas como obrigatórias na proposta e prática pedagógica-curricular, a exemplo de educação ambiental e da educação para relações étnico-raciais.

Tanto a Educação Ambiental quanto a Educação Antirracista são legalmente instituídas como direito de todo cidadão/cidadã brasileira. A orientação é que essas áreas sejam trabalhadas de forma permanente, contínua e integrada a todos os componentes curriculares da educação básica e nos cursos de formação de professores, de modo a possibilitar conhecer e compreender a realidade sociocultural ambiental e transformá-la na consecução de uma nação democrática e justa.

Apesar de legalmente instituídas, estudos revelam (SANTOS, 2015) que essas áreas permanecem subjugadas e são, em

sua maioria, trabalhadas por docentes que militam e/ou desenvolveram estudos acadêmicos na área. A docência-militância fortalece as relações entre instituições educativas e outros coletivos e amplia as possibilidades formativas, na medida em que permite construir novos saberes numa perspectiva não hierarquizada, bem como trabalhar com práticas pedagógicas diferentes e plurais. Se por um lado a docência-militância nos fortalece enquanto coletivo, na construção da nossa identidade e de novos saberes, por outro expressa o lugar “limitado” e a pouca valorização da abordagem dessas áreas no âmbito das instituições educativas.

As bases legais que fundamentam a inclusão da Educação Ambiental e da Educação Antirracista no currículo de formação de professores resultam dos movimentos negro e ambientalista que reconhecem a relevância desses profissionais na consecução das mudanças socioambientais. O desenvolvimento dessas áreas na formação inicial de professores cumpre uma dupla função: formar cidadãs/cidadãos e formar o/a formador - profissionais que atuarão na formação de outros sujeitos.

Os cursos de licenciatura são responsáveis pela formação de 20% dos egressos da educação superior, o que corresponde a aproximadamente 596.000 estudantes. Destaca-se nesse contexto, o curso de Pedagogia como o terceiro maior em número de matrícula, de toda a educação superior (BRASIL/INEP, 2016).

Estudos recentes sobre professores que atuam na Educação Básica (MATIJASCIC, 2017) indicam que a maioria é mulher e branca. Conforme o referido autor, essa sub-representação de docentes negros reflete dados de pesquisas anteriores (IPEA, 2015) que comprovam que a escolaridade da população negra ainda é inferior à da população branca. E no Brasil, o curso superior é condição mínima obrigatória para atuar como docente da Educação Básica, limitando, assim, o ingresso de negras e negros à carreira docente.

Das/dos docentes negras/negros que trabalham na Educação Básica, a maioria atua em regiões com menor renda *per capita* e densidade populacional e em escolas rurais. Vale lembrar que as escolas rurais brasileiras ainda apresentam precárias condições de trabalho, o que as tornam pouco atrativas para atuação profissional, razão pela qual em muitas situações aceitam docentes com menor índice de escolaridade (MATIJASCIC, 2017).

Nota-se que na formação docente há um potencial qualitativo e quantitativo para a construção das relações de pertencimento às *naturezas culturas*, que nos levam a outros modos

de ser, estar e conviver no/com o mundo. Modos estes que tendem a questionar e se contrapor às perspectivas capitalistas e colonizadoras. Esse potencial, quando analisado mediante essa lógica colonizadora, tende a tornar os currículos dos cursos de licenciatura um território em disputa (ARROYO, 2011b).

Essa perspectiva disjuntiva e segregadora do conhecimento subsidia a hierarquização de determinadas áreas. Não é muito difícil encontrar pesquisadores, que consideram a Educação Ambiental e a Educação Antirracista, por exemplo, como dispensáveis por gerarem dispersão ou inchaço curricular e comprometem o desenvolvimento do que eles consideram realmente essencial à formação docente e aos estudantes da educação básica. Cabendo então a outras instâncias sociais, e não à escola e às/aos docentes, trabalharem com essas áreas.

Tanto a Educação Ambiental quanto a Educação Antirracista não são temas, mas concepções educativas que expressam o tipo de sujeito e de sociedade almejado. Inevitavelmente ao trabalhar conteúdos advindo das artes, da matemática, língua portuguesa, das ciências naturais, da história, da geografia, da filosofia e da sociologia estamos trazendo explícita ou implicitamente uma concepção de sujeito, de natureza, de conhecimento, de modos de se relacionar e de ser. Que modos são esses? Quais concepções são essas? Elas favorecem ou transformam o histórico processo de segregação e subjugação da população negra e das relações de pertencimento dos humanos com a natureza?

É importante reconhecer que a inclusão dessas áreas no currículo, a partir de uma perspectiva dialógica e inclusiva, possibilita a interconexão entre os conhecimentos advindos dos diferentes campos presentes na academia, e destes com outros conhecimentos não acadêmicos e relevantes. O diferente, o diverso e o plural nessa perspectiva não são ameaçadores, mas enriquecedores e libertadores, pois possibilitam diferentes e complementares modos de pensar/fazer os processos formativos.

Os diplomas legais e as pesquisas realizadas, dadas suas especificidades, reconhecem a relevância da Educação Ambiental e da Educação Antirracista como direito dos estudantes de licenciatura e como concepção educativa necessária à construção de sociedades democráticas, justas e sustentáveis. Reconhecemos que a existência da legislação e de políticas públicas na área são necessárias e importantes, mas nem sempre refletem a garantia dos direitos por elas regulamentados.

O currículo é um construto social tecido pelos sujeitos que constituem a comunidade acadêmica. A definição dos co-

nhcimentos eleitos como formativos e a interpretação dada a esses conhecimentos reverberam no espaço-tempo formativo das IES a partir dos saberes que são legitimados, silenciados, excluídos e/ou negados.

Ciente dessa tessitura curricular e da necessidade de abordar essas áreas no contexto da formação docente, no qual atuamos, nos conduziu a construção de um mapeamento a respeito das oportunidades formativas que a IES, tem possibilitado aos estudantes de licenciatura, bem como a relevância que os mesmos atribuem à Educação Ambiental e à Educação Antirracista. Essas informações vêm subsidiando o planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas da disciplina que somos responsáveis como docente e das atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade federal que integramos.

OS SUJEITOS-INTERLOCUTORES E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS ENVOLVENDO EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A construção da disciplina emerge do diálogo entre o planejamento prévio e as expectativas, necessidades e propostas de conteúdos trazidas pelos estudantes de licenciatura. Para construção utilizamos atividades individuais e coletivas que possibilitam aos estudantes expressarem o que consideram relevante e/ou necessário à formação docente, além de questionário *online* para obtenção de informações objetivas. No presente artigo, focaremos nas informações obtidas via questionário.

Os sujeitos-interlocutores da pesquisa em sua maioria é jovem, com idade entre 19 e 24 anos (59%), é do sexo feminino (63%), trabalha (70%) e pretende seguir a carreira docente (60%).

Essas/esses estudantes advêm de diferentes cursos com destaque para os de Pedagogia (42%) e História (37%), além dos de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Computação, Física, Geografia, Letras Francês, Letras Inglês, Letras Japonês, Letras Português, Letras Português do Brasil como Segunda Língua, Música e Química. A maioria já cursou pelo menos metade do curso, necessitando de 30% a 50% dos créditos para finalizar seu percurso formativo na graduação.

A presença de estudantes de diferentes cursos possibilita leituras múltiplas e complementares a respeito da abordagem da Educação Ambiental e da Educação Antirracista tanto na li-

cienciatura quanto na educação básica. Vale destacar ainda que por ser a maioria das/dos estudantes do curso de Pedagogia, possibilitamos inquietar essas/esses estudantes para inclusão da Educação Ambiental de Educação Antirracista desde os primeiros anos de escolarização das/dos estudantes da educação básica.

Quanto às atividades formativas, nota-se que a minoria das/dos estudantes participa de grupo de pesquisa (16%) e de atividades de extensão (10%). Essa realidade indica que o ensino é o principal espaço-tempo formativo desses sujeitos na IES.

A pouca participação das/dos licenciados em atividades de pesquisa e extensão reflete, entre outros, o perfil do estudante-trabalhador. Ao tempo em que indica que é por meio do ensino que será possível garantir o direito desses estudantes à Educação Ambiental e à Educação Antirracista, bem como a formação inicial para saber e saber ensinar a partir dessas concepções educativas.

Essa percepção é ratificada ao indagar a respeito da relevância atribuídas a essas áreas para sua formação. Boa parte das/dos estudantes considera altamente relevante trabalhar com Educação Ambiental e Educação Antirracista nos cursos de formação docente. Para elas/eles esse trabalho deve ser realizado predominantemente por meio do ensino (68%) e, em seguida, pela pesquisa (23%) ou pela extensão (9%).

A disciplina é considerada o espaço-tempo mais adequado para trabalhar a Educação Ambiental e Educação Antirracista na licenciatura. Seja via oferta obrigatória (27%), como parte integrante de uma ou mais disciplina (22%), optativa (19%) ou transversal (11%). A extensão advém como segundo caminho mais pertinente (17%) e a pesquisa com pouca relevância (4%). Apenas 1% considerou desnecessária a abordagem dessas áreas na formação docente.

Como a organização disciplinar é hegemônica nos currículos dos referidos cursos, a disciplina torna-se basicamente a única possibilidade de desenvolver o ensino. É interessante perceber que não houve muita diferença entre as formas de oferta obrigatória e parte integrante de uma disciplina e entre esta última e optativa.

Esse resultado vai ao encontro de um outro estudo que desenvolvemos junto a docentes que atuam com Educação Ambiental em cursos de licenciatura no Brasil. Nas diferentes IES que atuam há também predominância via disciplina específica e/ou como parte integrante.

A abordagem da Educação Ambiental e da Educação Antirracista como disciplinas para promover as mudanças almeçadas requer refletir a respeito da sua abordagem. Conforme Macedo (2007), as disciplinas, quando fechadas em si mesmas, constroem fronteiras impenetráveis que coadunam com a lógica fragmentada, disjuntiva do currículo e, conseqüentemente, deste como um *locus* de disputa. Por essa razão, compreendemos que essas disciplinas precisam ser abertas/fechadas, em constante diálogo e interdependência com o seu objeto de conhecimento, bem como com outros campos e realidades socioambientais e educacionais.

Vale ressaltar ainda que tanto a Educação Ambiental como a Educação Antirracista quando restritas a uma ou mais disciplinas são relevantes, mas se constituem como um dos passos iniciais a superação do racismo e da degradação ambiental tanto na IES quanto na preparação das/dos futuros docentes.

As interconexões entre educação ambiental e educação antirracista no contexto da formação docente possibilitam pensar/fazer o currículo a partir do diálogo e legitimação dos diferentes saberes, de outras práticas formativas inclusivas, democráticas, libertadoras e favoráveis a nossa *religação* com as *naturezas culturais negras*.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. NOGUEIRA, Paulo; MIRANDA, Shirley (Org.). **Miguel Arroyo: educador em diálogo com nosso tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a. (Coleção Perfis da Educação, 5).
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011b.
- BRASIL/INEP. **Censo da educação superior**. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília- DF, 2016.
- CATALÃO, V. M. L. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental no Brasil. In: PÁDUA, J. (Org.) **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Belo Horizonte / São Paulo: UFMG/ Petrópolis, 2009. p. 242-270.
- DOMINGOS, Luis T. A visão africana em relação à natureza ANAIS DO III ENCONTRO NACIONAL DO GT HISTÓRIA DAS RELIGIÕES E DAS RELIGIOSIDADES – ANPUH - Questões teórico-metodológicas no estudo das religiões e religiosidades. IN: **Revista Brasileira de História das Religiões**. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. ISSN 1983-2859. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em: nov. 2017.
- IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, n. 23, 2015.
- MACEDO, Roberto. S. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber, 2. ed. 2010.
- MELO, Paula B. **Matronas Afro-Pacíficas: fluxos, territórios e violências Gênero, etnia e raça na Colômbia e no Equador**. Tese de Doutorado em Antropologia. Universidade de Brasília, 2015.
- MATIJASCIC, Milko. **Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2017 (Série Texto para discussão, 2304).
- NASCIMENTO, Wanderson F. Entre a educação e a política: a colonialidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, número 23, nov. 2014-abr. 2015, p. 444-458.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- PASSOS, Joana C. As desigualdades na escolarização da população negra e da educação de jovens e adultos. In: SOUZA, Elizeu C; CHAVES, Vera L.J. (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: educação especial, questões étnico-raciais e de gênero**. Tubarão: Copiart, 2016, v.2, p. 229-250.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005, p. 117-142.
- MEDEIROS, Heitor Q.; SATO, Michèle T. Educação ambiental intercultural no Estado do Acre, Amazônia Brasileira. **Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 211-219, jul.-dez., 2013.
- SANTOS, Rita Silvana S. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. 2015. 280 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG (2010[1985]).

TRISTÃO, Martha; VIEIRAS, Rosinei R. Decolonizar o pensamento: apontamentos e entrelaçamentos epistêmicos com a Educação Ambiental. **In: Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**. Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, set. 2017, p. 103-117.

CURRÍCULO

* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e integrante da Irmandade Pretas Candangas. Doutora em Educação, Mestre em Engenharia Ambiental e Pedagoga.