



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Doutorado em Educação

Rita Silvana Santana dos Santos

**OLHARES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Brasília - DF

2015

Rita Silvana Santana dos Santos

**OLHARES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Tese apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação, na Área de Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Margarida Lessa Catalão

Brasília - DF

2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237o Santos, Rita Silvana Santana dos
OLHARES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES / Rita
Silvana Santana dos Santos; orientador Vera
Margarida Lessa Catalão. -- Brasília, 2015.
280 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2015.

1. Educação Ambiental. 2. Currículo. 3. Formação
Inicial Professores. 4. Educação Superior. I.
Catalão, Vera Margarida Lessa, orient. II. Título.

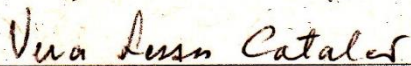
Rita Silvana Santana dos Santos

**OLHARES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO
CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

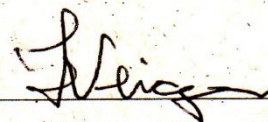
Tese apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título Doutora em Educação, na Área de Educação Ambiental e Educação do Campo.

Aprovado em 24/04/2015

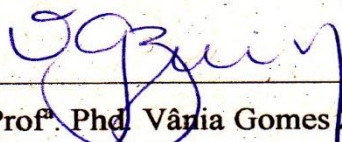
Banca Examinadora



Prof.^a Phd. Vera Margarida Lessa Catalão
Orientadora – UnB/PPGE

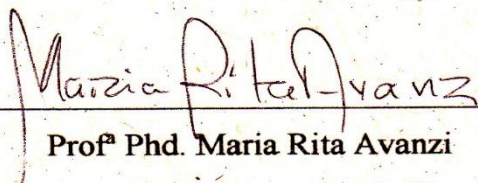


Prof.^a Phd. Ilma Passos Alencastro Veiga
Membro Interno – UnB/FE



Prof.^a Phd. Vânia Gomes Zuin
Membro Externo – UFSCar

Prof.^a Phd. Leila Chalub Martins
Membro Interno – UnB/FE



Prof.^a Phd. Maria Rita Avanzi
Membro Externo – UnB/IB



Prof.^a Dr.^a Claudia Márcia Lyra Pato
Membro Suplente – UnB/FE

Aos meus pais Milton e Ozilda

GRATIDÃO

Aos meus ancestrais pelas lutas e legados sem os quais não teria chegado aqui.

Aos meus pais pela vida, pelo amor incondicional e por me ensinar o caminho dos estudos, do respeito à natureza e aos meus ancestrais.

A minha irmã Isabeli (Isa) pelo apoio espiritual e intelectual desde a elaboração do projeto de pesquisa até a finalização desta tese.

Aos meus irmãos Lucas, Robson e meu afilhado Luis Fernando, pessoas que tenho orgulho de partilhar a vida e a família em qualquer local que estejamos.

Aos meus sobrinhos Cauê, Ícaro, João Lucas, Laís, Gabriel e Sara que a cada encontro me despertam o encantamento pela vida. E aos meus cunhados Camila, José Roque e Cora que contribuem para que nossa família se fortaleça.

A Vera Catalão pela acolhida amorosa e científica, pela confiança, respeito e tessitura desse trabalho comigo.

As companheiras Juliana Duarte, Fernanda Bartoly e Stephanie Duarte, integrantes do Grupo de Estudo DCM, pelo apoio acadêmico, pela amizade, descobertas e aprendizagens desde os meus primeiros momentos na UNB. Pessoas que na ação cooperada sempre me fizeram perceber que era capaz de caminhar Dando Conta do Movimento – DCM.

Aos sujeitos da pesquisa, docentes que se dispuseram a dialogar e contribuir para o desenvolvimento da mesma, de maneira cuidadosa, respeitosa e feliz. Minha eterna gratidão e admiração por tudo que fizeram e fazem pela educação ambiental brasileira.

Aos integrantes da RUPEA e a todos os outros docentes que durante esses últimos anos contribuíram para as reflexões e produção dessa tese, em especial à Cláudia Coelho por me apresentar à rede, sobretudo pela profícua convivência na Bahia e em Brasília.

Às professoras Ilma Veiga, Leila Chalub, Maria Rita Avanzi, Vânia Zuin e Cláudia Pato, pela disposição em avaliar e contribuir para melhoria dessa tese, mas principalmente pelas pessoas admiráveis as quais tenho como referência profissional.

À Cristina D'Ávila, professora que desde a graduação, me orienta e me inspira a trilhar o caminho acadêmico e da docência. Sempre mestra...eterna orientadora e amiga!

Aos colegas do MEC por partilhar desejos, ações e angústias na consecução de políticas públicas de educação ambiental para esse país.

Aos professores Cleide Quixadá, Kátia Curado, Demétrios Christofidis, Shirleide Cruz, e Maria Abádia pelos incentivos, sugestões, livros além do carinhoso e profícuo acompanhamento durante o doutorado.

Aos meus tios Osvaldo e Terezinha e, aos meus primos Helder, Marlene, Demétrios, Tâmara, Marizete e Nalvinha pelos vínculos familiares e de amizade que nos fazem, mesmo distantes, estarmos unidos.

Aos meus colegas da FE pelas aprendizagens mútuas e, em especial, a Verônica Gomes e a Givânia Silva pelos caminhos acadêmicos, espirituais e de amizade trilhados.

Aos inesquecíveis companheiros do Instituto Autopoiésis pelos sonhos realizados e pelos que ainda realizaremos, por acreditarmos que a paz e a sustentabilidade são possíveis.

Aos eternos amigos Dane Sales, Oyama Lopes, Mônica Perez, Sane Sales, César Crisótomo, Robson Souza, Carine Barreto, Marina Christofidis, Maria Célia, Fernanda Almeida, Wadson, Nericleide e Nildete pela duradoura e verdadeira amizade. E a Daniela Luciana pela recente, mas valiosa amizade candanga.

Aos colegas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em especial aos da Coordenação de Educação Ambiental e Saúde.

Aos meus coordenadores José Vicente de Freitas, Rachel Trajber, Fabiana Prado, Cristina Tófoli e Pedro Constantino pelas aprendizagens nos espaços profissionais, amizade e apoio na consecução do doutorado.

Aos colegas e estudantes do Colégio Estadual Carneiro Ribeiro Filho, Fundação Visconde de Cairu, Universidade do Estado da Bahia – Campus XI e Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pelas oportunidades de aprender e ensinar como docente e coordenadora pedagógica.

A todas/todos os professores desse país que tive oportunidade de conhecer, nos mais diferentes eventos formativos, cujos depoimentos, experiências e esperanças me inspiram a continuar dedicada ao desenvolvimento da educação ambiental, como um dos caminhos convergentes à melhoria da educação pública.

Ao grupo Prodocência pelas oportunidades formativas.

Aos funcionários da FE/UNB pelo apoio e disposição.

À CAPES pela bolsa de pesquisa.

À todas as pessoas que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento dessa tese.

RESUMO

A pesquisa teve o propósito de analisar como a Educação Ambiental (EA) ocorre nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, a partir de concepções e experiências de docentes universitários. De caráter qualitativo, a pesquisa envolveu professores de licenciatura, integrantes de coletivos de educadores ambientais que atuam em universidades, centros universitários e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerados como sujeitos do currículo. Utilizou-se como procedimentos de pesquisa questionário, entrevista e análise do plano de disciplina e do projeto pedagógico do curso. A EA está presente nas propostas pedagógicas dos cursos como disciplina específica, extensão, parte de uma disciplina ou transversalmente, apesar da oferta por meio de disciplina específica e extensão prevalecerem. Vários fatores têm influenciado a inserção da EA dentre os quais estão a legislação vigente, políticas públicas e gestão universitária. Os estudos indicaram que a forma de inserção da EA no contexto da IES apresenta fatores que podem ser favoráveis ou desafiadores, dependendo do curso ou da IES. Evidenciaram também que, apesar dos desafios há avanços no desenvolvimento da Educação Ambiental nos currículos de licenciatura, por exemplo, no espaço-tempo definido para a EA no currículo. A diversidade de experiência dos sujeitos da pesquisa indica que não há o melhor caminho para inserção da EA, mas sim o mais adequando a cada realidade. Os depoimentos também revelaram que para além da legislação que garante a inserção da EA na IES é necessário o comprometimento da gestão além do investimento em políticas públicas que subsidiem o desenvolvimento da EA, considerando a autonomia e as peculiaridades de cada IES. A análise aponta que a inserção da Educação Ambiental no currículo não se restringe à inclusão de um componente curricular, mas à formação emancipatória dos licenciandos realizadas a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Currículo; Formação inicial professores; Educação Superior.

ABSTRACT

This research intends to analyze how environmental education takes place in teachers' educational curriculum in their initial years, based on conceptions and experiences of university teachers (*professors*). Of qualitative character, the research has involved college professors, members of environmental education collectives working in universities, university centers and Science and Technology Federal Institutes, considered here as the subject of the curriculum. Questionnaire, interview and analysis of disciplines and pedagogical proposal of the course were used as the procedure. EA (*environmental education*) is present in pedagogical proposals of courses as a specific discipline, extension, part of a discipline or transversally part of it. Although it is more often offered as specific or extension discipline. Many factors have been influencing the insertion of EA, among which are the legislation, public policies and university management. The studies pointed that both, the form of insertion of EA in the context of IES (*higher learning institution*) present factors that may be favorable or challenging, depending of the course or IES. They've also showed that, despite the challenges, there are advances in the development of environmental education in the *curricula* of teachers education, for example, in the space-time defined for EA in the *curricula*. The diversity of experiences of the subjects on the research indicates that there is not a "best way" insert EA, but the most adequate to each reality. Interviews also revealed that, beyond the legislation that guarantees EA in the IES, compromise of the management team, investments in public policies in order to subsidize the development of EA are necessary, considering the autonomy and peculiarities of each IES. The analysis shows that the insertion of environmental education in the curriculum is not restricted to inclusion of a curricular component, but the emancipatory education of the teachers, based on the articulation of teaching, research and extension.

Key-words: Environmental Education; Curriculum; teacher's initial education, Higher Learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organização acadêmica e categoria administrativa das instituições de Educação Superior brasileira.....	45
Gráfico 2: Distribuição das matrículas por organização acadêmica.....	45
Gráfico 3 - Cursos de Graduação por Grau Acadêmico.....	48
Gráfico 4 - Cursos de Graduação e Matrícula por Grau Acadêmico.....	48
Gráfico 5 - Número de Matrícula e Concluintes dos Cursos de Licenciatura Modalidade Presencial.....	49
Gráfico 6 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	141
Gráfico 7 - Tempo de atuação dos sujeitos como docente e com EA na Educação Superior	142
Gráfico 8 - Tempo atuação dos sujeitos da pesquisa na atual Instituição de Educação Superior	143
Gráfico 9 - Cargo/Função dos sujeitos da pesquisa na Instituição de Educação Superior	143
Gráfico 10 - Organização acadêmica das Instituições de Educação Superior em que os sujeitos atuam	144
Gráfico 11 - Categoria administrativa das Instituições de Educação Superior em que os sujeitos atuam	144
Gráfico 12 - Regime de trabalho dos sujeitos da pesquisa	145

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delineamento do universo da pesquisa	118
Figura 2 -Tecendo o caminho da pesquisa.....	126
Figura 3 - As primeiras aproximações.....	129
Figura 4: Categorias análise conteúdo temática	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ANFOP	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal na Pós-Graduação
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRH	Conselho Nacional de Recursos Hídricos
CONAMA	Conselho Nacional do Meio Ambiente
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA	Educação Ambiental
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
FEPAE	Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação
FORPRED	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GE	Grupo de Estudo
GT22	Grupo de Trabalho Temático
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMC	Plano Nacional sobre Mudança do Clima

PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
Rede ACES	Programa de Ambientalização Curricular do Ensino Superior
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISNAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA	23
INTRODUÇÃO	31
1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	41
1.1. A organização da rede de Educação Superior no Brasil	44
1.2. Olhando o passado para entender o presente e construir o futuro da Educação Superior.....	50
1.3. Educação Ambiental no Brasil no contexto da Educação Superior	61
1.4. Caminhos para a regulamentação e institucionalização da Educação Ambiental na Educação Superior	74
1.5. Educação Ambiental nas Diretrizes Curriculares Nacionais.....	86
2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA .	95
2.1. Formação inicial de professores e as questões curriculares	95
2.1.1. Os cursos de licenciatura e os conhecimentos elegíveis para formação docente	101
2.2. Arcabouço conceitual: olhares sobre a Educação Ambiental brasileira.....	107
3. PERCURSO INVESTIGATIVO	115
3.1. Coletivo de educadores ambientais como ponto de partida	117
3.1.1. A Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental	118
3.1.2. O Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	122
3.2. Tecendo o caminho da pesquisa.....	125
3.2.1. As primeiras aproximações	126
3.2.2. Fazendo o caminho com os pares	129
3.2.2.1. Questionário	129
3.2.2.2. Entrevista.....	131
3.2.3. Organizando os saberes e experiências advindas do caminhar	134
4. “PERSPECTIVAS OUSADAS PARA UMA ESTRUTURA ENGESSADA? ” CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	139
4.1. O perfil dos sujeitos que tecem a Educação Ambiental no currículo.....	141
4.2. Diversidade e unidade nas concepções dos docentes a respeito da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores	154

5. “O QUE HÁ DENTRO DESSA CAVERNA?” EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	171
5.1. “De dentro para fora, de fora pra dentro”: razões que provocam a entrada da Educação Ambiental nas Instituições de Educação Superior	171
5.2. Onde estou, o que é que estou fazendo aqui: Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura.....	181
5.2.1. Perfil dos cursos de licenciatura	181
5.2.2. Espaço-tempo da Educação Ambiental no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura	183
5.3. Formas de inserção da Educação Ambiental no currículo: luz e escuridão dentro da caverna	187
5.3.1. Entrando na caverna: a chegada da Educação Ambiental na proposta curricular	189
5.3.2. Educação Ambiental como disciplina específica no currículo	193
5.3.3. A Educação Ambiental como parte integrante de uma disciplina e como tópico transversal do curso	208
5.3.4. Educação Ambiental como extensão: relações com a comunidade e entre a graduação e a pós-graduação	213
5.3.4.1. Extensão uma dimensão formativa: concepções e experiências de Educação Ambiental.....	213
5.3.4.2. O diálogo entre saberes: outros possíveis caminhos para construção do conhecimento científico	219
5.3.4.3. O espaço formal da Educação Ambiental na extensão e na pesquisa	222
5.4. Para além da proposta curricular: as práticas docentes e a inserção da Educação Ambiental.....	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS	247
REFERÊNCIAS	255
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para levantamento de informações sobre a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental	273
APÊNDICE B - Questionário para professores da RUPEA e GT22/ANPEd que atuam em cursos de licenciatura.....	274
APÊNDICE C–Roteiro entrevista – Inserção da educação ambiental nos currículos dos cursos de licenciatura.....	280

CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA

Quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2005, p. 39).

O interesse pela formação de pessoas, para relações sustentáveis com a natureza, emergiu inconscientemente como forma de resguardar os belos e sagrados momentos da minha infância cercada por uma relação próxima com a natureza, com o respeito à sabedoria dos mais velhos e das histórias contadas sobre as transformações daquele local - cenário que também fez parte da infância de minha mãe.

Essa infância foi um despertar para a relação de pertencimento com a natureza e o reconhecimento do sagrado que nela existe. As felizes marcas deixadas impulsionaram a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

A Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores, objeto de estudo dessa tese, emerge das inquietações resultantes de reflexões, experiências acadêmicas e profissionais como pedagoga em diferentes espaços educativos. As perspectivas, ideias e opções metodológicas refletem o meu olhar como sujeito que imersa no contexto o qual pesquisei, buscam transformar-se e transformar a realidade com outros sujeitos. Iniciar essa tese trazendo a trajetória pessoal e profissional é uma escolha, como pesquisadora, que reconhece que a ciência convida a observar e interagir no mundo metodologicamente de forma sistematizada e interpretativa.

A escolha em tornar-me professora vem desde a adolescência. Conclui o magistério aos 16 anos em uma instituição pública, a maior do estado da Bahia, terra onde nasci e vivi boa parte das experiências aqui relatadas, é um marco em minha trajetória. Era o Instituto Central de Educação Isaiás Alves (ICEIA), que formava anualmente mais de 700 professores. Pela identidade com o curso e o apoio técnico de minha mãe logo me destaquei como aluna e fui selecionada a integrar o *Projeto Jardim*, espaço onde as estudantes, a partir do segundo ano, atuavam como estagiárias em classes de educação infantil. Essa significativa experiência despertou-me o interesse pelo mundo das crianças e sua forma peculiar de aprender.

Ainda no magistério fui selecionada também para participar do Projeto Piloto de Teleducação. Esse projeto de formação continuada para professores e estudantes do curso de magistério, promovido pelo Ministério da Educação - MEC em parceria com as Secretarias

Estaduais de Educação e a TV educativa, envolvia cinco estados brasileiros, na formação de professores na modalidade semipresencial. Mais tarde transformou-se na TV Escola presente até os dias atuais. Era o começo de um estilo de formação que buscava criticidade, contextualização e unicidade entre teoria e prática.

As experiências no magistério, os inesquecíveis professores (por serem muito bons ou muito ruins), os estudos sobre metodologias, a relação entre educação política e sociedade, me fizeram concluir o curso tendo a certeza do caminho escolhido: formar e me formar para uma sociedade mais justa e feliz.

Assim, logo após a conclusão do magistério ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) que na época, 1993, centrava-se na formação de pedagogos para atuar na docência. As vivências e conhecimentos resultantes do magistério e as constantes participações em eventos acadêmicos contribuíram para um melhor aproveitamento do curso. Apesar da estrutura curricular compartimentalizada do curso, foi possível conviver com professores comprometidos com uma formação emancipatória e mais humana onde as relações afetivas, bem como, o estímulo a uma postura crítica frente ao magistério eram incentivados.

O convite para integrar, durante toda a graduação, o quadro docente (prestadora de serviço) na creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que a partir de então deixava de ser meramente assistencialista, foi fundamental para práxis pedagógica. Além da integração entre o que era aprendido na faculdade e o fazer na creche existia também a formação em serviço, isso se constituía um importante espaço para refletir sobre a própria prática e retornar para ela de forma mais qualificada.

Nessa época a perspectiva de abordagem da natureza, os estereótipos em relação aos animais e as plantas, principalmente, em músicas e histórias já eram para mim alvo de questionamentos, levados e considerados no planejamento e trabalhos desenvolvidos. Essas vivências e reflexões suscitaram convites para relatos de experiências em eventos da área, participação nas discussões sobre as diretrizes curriculares estadual de educação infantil e, o entendimento sobre a relevância de uma formação inicial contextualizada, crítica e reflexiva.

Outro aprendizado importante nessa fase emergiu das atividades de conclusão do curso nas quais envolviam o então “Estágio Supervisionado” realizado em dupla, a produção de um relatório com as reflexões sobre a prática, subsidiado pelos conhecimentos trabalhados nas diferentes disciplinas do curso e o Seminário intitulado “Educação sem Máscaras”, organizado por toda a turma, para publicitar as aprendizagens e descobertas resultantes da graduação. Esses trabalhos para acontecerem, além do rigor científico, requisitaram a descoberta da afinidade, da

zona de não resistência, da abertura e tolerância, questões que mais tarde iria aprofundar com os estudos sobre transdisciplinaridade.

A experiência docente aliada à formação, prazer e compromisso com a educação conduziram ao convite para atuar como docente na *Formação Continuada de Professores em Classes de Educação Infantil*, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Salvador-Bahia (SMEC) durante o ano de 1997. Nessa época trabalhava com cursistas, que tinham em tempo de serviço, a minha idade. Nesse momento senti o quanto a articulação entre os conhecimentos das disciplinas, bem como, destes com a prática docente vivida na formação inicial foram fundamentais. Foi mais um momento em que a convergência do saber científico e técnico, além daqueles oriundos das vivências das professoras – quase 100% apenas com o magistério - revelou-se como importante estratégia na construção de novos conhecimentos. Uma oportunidade também de ampliar as reflexões sobre abordagem antropocêntrica da natureza e, vislumbrar possibilidades de uma perspectiva mais sustentável.

A aprovação no concurso para coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino, em 1998, conduziu ao trabalho com adolescentes e professores de diferentes áreas. Outro importante *locus* de práxis pedagógica, na medida em que descortinava as desafiadoras propostas de trabalhar as diferentes disciplinas de forma integrada. Unir os professores, habituados a trabalhar sozinhos, nas hierarquias disciplinares, às constantes novidades trazidas pelos adolescentes - fase marcada pelos intensos questionamentos - foi um prazeroso desafio. Nesse espaço escolar que atuei por mais cinco anos desenvolvemos trabalhos interdisciplinares, com tema gerador, projetos propostos por alunos, mas construídos coletivamente com a participação efetiva e horizontal de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, revelando que mesmo com todas as limitações da escola pública há possibilidades de melhorar a educação e proporcionar uma educação crítica, democrática e criativa.

Nesse ínterim, 1998, voltei a atuar como consultora da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, dessa vez, orientando os gestores na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), trabalhado no planejamento e execução de jornadas pedagógicas e como técnica na Assessoria Especial de Educação. Essa passagem pela SMEC e as experiências como coordenadora pedagógica abriram-me o horizonte em relação à educação formal, pois propiciaram pensar a educação de forma mais global e integrada, identificando e dialogando com os diferentes níveis de realidade e de percepção. Permitiram, também, conhecer várias instituições que desenvolviam projetos de meio ambiente nas escolas assim como, perceber o quanto o trabalho com as questões ambientais, em forma de projetos, era incipiente para a construção da cidadania ambiental.

Nessa trajetória senti a necessidade de buscar novos conhecimentos acadêmicos, então iniciei o curso de especialização em Organização e Processos do Ensino Superior, tendo como foco do trabalho final uma proposta curricular para curso de Pedagogia, por reconhecer a significativa influência da qualidade da formação inicial sobre a atuação profissional na Educação Básica e em outros espaços educativos.

Contudo, o fato mais marcante nesse período foi a participação como representante da SMEC no Projeto de Educação Ambiental do Programa de Saneamento Ambiental Bahia Azul, em 1999, que mais tarde tornou-se objeto de estudo empírico do mestrado. Nesse projeto tive a oportunidade de conhecer o Modelo de Planejamento Estratégico para o Desenvolvimento Sustentável (PEDS), que marca minha formação e atuação profissional até os dias atuais.

A afinidade com a missão dos autores/coordenadores do projeto levou a criação do Instituto Autopoiésis Brasilis, organização não governamental que tem como missão *a educação para a paz e a sustentabilidade*. Como sócia fundadora, atuei à luz do modelo PEDS, na concepção e execução de projetos e materiais sobre Educação Ambiental bem como, a construção de planos estratégicos de Educação Ambiental para a região do Bico do Papagaio, em Tocantins e no município de Blumenau – SC. À proporção que minha atuação como pedagoga se ampliava, nos diferentes espaços educativos, tinha certeza do quão era necessário investir na formação inicial de professores.

O encantamento, as possibilidades de utilização do Modelo PEDS, me impulsionaram aprofundar os estudos sobre as teorias que o constitui – autopoiésis, complexidade, transdisciplinaridade – e as metodologias – pedagógica e estratégica – para construção de um mundo sustentável. Decidi, então, me lançar numa nova trajetória acadêmica e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC sendo selecionada também como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

As vivências nos dois anos de mestrado em outra área – Engenharia Ambiental – fizeram-me trilhar caminhos permeados por incertezas, convergências e divergências na produção de conhecimentos sobre Educação Ambiental. Trouxeram-me possibilidades para trabalhar transdisciplinarmente com profissionais e estudantes de diferentes áreas. Além disso, os estudos teórico-práticos levaram-me a perceber que as pessoas aprendem e mudam quando têm desejo e/ou necessidade.

Outra aprendizagem desse momento foi compreender o quanto é possível trabalhar a educação a partir do diálogo entre os diferentes e até mesmo divergentes saberes, conhecimentos e práticas sem, contudo, perder o rigor científico exigido na academia. Mostrou-

me ainda a importância da abordagem transdisciplinar na formação de pessoas e na convergência dos diferentes olhares e interesses para o que é melhor para todos.

Esse processo culminou em 2004 com a defesa da dissertação *Saneamento e Educação Ambiental: a experiência do Bahia Azul nas escolas*, que evidenciou as contribuições da Educação Ambiental em programas de saneamento a partir dos resultados gerados pelo processo educativo no ambiente escolar assim como, na vida pessoal e profissional dos envolvidos no projeto. A pesquisa revelou a importância da emoção como propulsora do processo de aprendizagem e, da relação sustentável entre as pessoas e o ambiente. Demonstrou também os desafios da inserção da Educação Ambiental (EA) nos currículos e a fragilidade da formação dos professores nessa área. Esses dois últimos desafios acenderam a necessidade de aprofundamento na relação entre Educação Ambiental, currículo e formação de professores.

A partir da conclusão do mestrado, comecei a atuar como docente na Educação Superior em cursos de graduação e pós-graduação. Os cursos de especialização em Auditoria e Gestão Ambiental e o de Docência no Ensino Superior, cujo público era composto por profissionais de diferentes áreas de conhecimento e atuação, evidenciaram a ausência da EA na formação acadêmica de quase 100% desses sujeitos. No âmbito da graduação, trabalhei em cursos de licenciatura, principalmente nos de Pedagogia, de faculdades privadas e, posteriormente, na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A incipiência de pedagogos que pesquisam e discutem Educação Ambiental nos cursos de Pedagogia, as poucas publicações desses profissionais nos importantes eventos nacionais na área de educação e os poucos trabalhos de conclusão de curso envolvendo Educação Ambiental, chamaram-me a atenção sobre como essa matéria vem sendo abordada nas licenciaturas. Do mesmo modo que as experiências como docente das disciplinas *Currículo e Didática*, em cursos de Pedagogia e licenciaturas em Dança, Letras, História, Geografia, Música, Química, Física, Artes Plásticas e Educação Física suscitaram em mim inquietações sobre a abordagem da Educação Ambiental nos referidos cursos, bem como a desinformação e perplexidade por parte dos estudantes destas licenciaturas em relação à existência e a necessidade de inserção da EA em todo o currículo.

Observei ainda que a Educação Ambiental, apesar de legalmente obrigatória, não fazia parte dos currículos dos referidos cursos. Agravava-se o fato de que a maioria dos docentes da Educação Superior não teve a Educação Ambiental em sua formação nem como objeto de estudo em seus cursos de pós-graduação.

Cheguei, então, a algumas inquietações: se o currículo é elaborado e desenvolvido por profissionais da educação e estes, em sua formação, também não tiveram a formação em EA,

como reconhecer a sua importância, necessidade e obrigatoriedade de modo que ela esteja presente em todo o currículo da Educação Básica e da Educação Superior? De que maneira o trabalho com a EA pode favorecer as discussões acerca das questões metodológicas e epistemológicas, como integração do conhecimento, unidade teoria-prática, relações interpessoais (professor-aluno, aluno-aluno...), fragmentação do currículo, entre outros, trazidos entre os que vivenciam e pesquisam o currículo e a formação de professores?

As indagações não tiveram a intenção de tomar o professor como único responsável pela inserção da EA na educação brasileira, mas de perceber que se exige desse profissional algo que lhe foi negado como cidadão brasileiro: a Educação Ambiental. Reconheço que a implantação da EA está para além dessa formação, é uma questão complexa que envolve outros profissionais da educação, políticas públicas, espaço físico sustentável, gestão democrática, articulação com a comunidade, bem como condições de trabalho docente, mas o foco estava na relevância da formação dos docentes – pessoas/profissionais responsáveis pelo ensino e pela formação de outros sujeitos.

As inquietações e os resultados do mestrado incitaram-me à leitura de produções acadêmicas e bases legais sobre a Educação Ambiental na formação inicial de professores, levando-me à aproximação com a suspeita levantada de que, apesar de crescentes experiências (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012), ainda há poucos investimentos nesse campo, tanto no que se refere às políticas públicas, quanto às iniciativas coletivas no âmbito das instituições de Educação Superior, principal lócus da minha atuação profissional.

Nos últimos sete anos, tive a oportunidade de atuar em espaços propositivos e executivos de políticas públicas nas esferas estadual e nacional, que me permitiram ampliar o olhar sobre as possibilidades e os desafios em relação à Educação Ambiental. Na Bahia, como técnica da Coordenação Estadual de Educação Ambiental e Saúde, integrante da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental (CIEA) e, a partir de 2009, como consultora em organismos internacionais – tendo como espaço de atuação a Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do Ministério da Educação (MEC).

Nesses espaços trabalhei na elaboração do programa estadual de Educação Ambiental para a educação formal; na organização e na medição pedagógica de conferências estadual e internacional infanto-juvenil sobre meio ambiente, em especial com os educadores presentes; encaminhamento de ideias propositivas para inserção da Educação Ambiental nas diretrizes curriculares nacionais de educação infantil, Educação Básica e educação profissional; organização e participação das Reuniões do Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Esses espaços possibilitaram ainda oportunidades de

dialogar com integrantes da Rede Universitária de Programa de Educação Ambiental (RUPEA) e, aguçar ainda mais as inquietações a respeito da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de licenciatura.

No âmbito da CGEA/MEC, destaco a mediação no processo de aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e a provocação de ações e discussões acerca da Educação Ambiental na Educação Superior, visando a consecução de políticas públicas e a construção participativa do Programa Nacional Universidades Sustentáveis. No primeiro caso, vale enfatizar a tensão sobre a obrigatoriedade ou não de uma disciplina específica de Educação Ambiental nos cursos de licenciatura e, a concepção de espaços educadores sustentáveis nas DCNEA, legitimando uma perspectiva mais ampliada de currículo, ao articulá-lo com a gestão, o espaço físico e, no caso das IES, às atividades de pesquisa e extensão.

Nesse contexto, retomei a reflexão sobre a relação entre a obrigatoriedade de uma disciplina de EA nos cursos de licenciatura e a autonomia das IES na elaboração dos currículos. Se a legislação estabelece a presença da EA em todo o currículo, será que cabe a obrigatoriedade da disciplina específica? Será que assim reforça-se ainda mais a lógica curricular disciplinar e fragmentada do currículo, ainda que seja para garantir a EA a todos os licenciandos? Ou dessa forma garante-se o espaço da EA em um currículo que é um território em disputa (ARROYO, 2011)? Há outros possíveis caminhos que não – disciplinares que darão conta da formação ambiental de todos os estudantes?

A participação, como interlocutora do Ministério da Educação (MEC), em dois importantes eventos internacionais sobre EA na Educação Superior, realizados no país, em 2011 e 2012, por universidades brasileiras, em parcerias com outras estrangeiras, demonstram a necessidade e a relevância de discussões e a implementação de políticas públicas de Educação Ambiental na Educação Superior. Em ambos os eventos, a relação entre Educação Ambiental e currículo foi foco de discussões de grupos específicos, dada a relevância e a complexidade que docentes-pesquisadores têm se deparado.

A aproximação com profissionais da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES), também merece destaque, pois possibilitou adentrar em iniciativas do MEC sobre Educação Ambiental, promovidas por outras coordenações além da CGEA. Uma delas refere-se à inclusão da EA como critério para o reconhecimento dos cursos de graduação das IES federais e particulares que estão sob a competência do MEC. A outra foi a oportunidade de contribuir para qualificar e ampliar a presença da Educação Ambiental nos editais do Programa de Educação Tutorial (PET) e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT). Neste último, atuei também como parecerista

dos projetos de Educação Ambiental, o que permitiu identificar questões referentes à EA na formação de professores.

As atividades de consultoria na referida coordenação entre 2011 e 2013, período em que cursei o doutorado, tiveram como propósito contribuir com subsídios e estratégias de institucionalização da EA na Educação Superior, em especial nos currículos dos cursos de licenciatura, e nos programas do MEC destinados a financiar atividades de extensão e pesquisa nas universidades públicas federais.

A atuação profissional concomitante ao doutorado, por um lado contribuíram para imersão no tema, mediante ao constante diálogo entre os estudos acadêmicos e a realidade concreta, que constantemente me provocavam a pensar a respeito dos desafios e das possibilidades viáveis para inserção da EA nos currículos; possibilitavam ainda encontros profícuos com professores que são grandes referências nacionais (e internacionais) do campo da EA. Por outro lado, estes diálogos conduziram-me a busca de autores deste campo que, a cada leitura me fascinavam pelas inquietações e pistas que, levavam-me a algumas respostas das tantas questões que uma pesquisa provoca.

Assim, as atuações como docente da Educação Básica e Educação Superior tanto quanto, como profissional da educação em espaços de proposição e execução de políticas públicas provocaram o desejo e a necessidade de investigar experiências, que podem favorecer a inserção da Educação Ambiental nos currículos de formação inicial de professores, e assim buscar contribuir para a melhoria da formação desses profissionais.

A tese ora apresentada resulta de uma trajetória e das interpretações da realidade dela decorrente. Afinal, como citam Maturana e Varela (1995), tudo que é dito é dito por um observador. Portanto, as reflexões, as ideias e as proposições sobre a Educação Ambiental no currículo de formação de professores, aqui apresentadas, têm a intenção de colaborar com os estudos e as práticas nesse campo, a partir de um entre tantos outros olhares sobre esse complexo e instigante tema.

INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) no Brasil constitui-se em um direito de todos os cidadãos e em um dever do Estado instituída legalmente como parte integrante da educação nacional desde 1980. Ao longo dos últimos 20 anos estudos, experiências e aporte legal acerca da Educação Ambiental têm contribuído para sua expansão no âmbito da Educação Superior ao tempo em que revelam os desafios para sua institucionalização.

A Lei nº 9795/1999, ao estabelecer a Educação Ambiental como componente obrigatório da educação brasileira, induziu mudanças nos currículos das Instituições de Educação Superior (IES), já que envolve abertura para inclusão de novos conhecimentos e formas de abordagens destes. No que se refere à formação de professores, a Educação Ambiental (EA) precisa proporcionar a expansão do acesso aos conhecimentos do campo e a criação de estratégias metodológicas para a sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, a incorporação da EA deverá permear a formação de todos os docentes independente dos níveis e modalidades de ensino que atuam ou atuarão (BRASIL, 1999). O objetivo é possibilitar aos professores o desenvolvimento da “Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (ibidem, art.10).

Em relação ao currículo de formação de professores, a referida lei ainda estabelece em seu art. 11 que a dimensão ambiental deve constar em todos os níveis e em todas as disciplinas. As indicações para as modificações curriculares instituídas a partir da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) nos cursos de formação de professores, apesar de relevantes, são um desafio para as IES, considerando a histórica discussão e disputa sobre os conhecimentos mais pertinentes na formação desses profissionais.

Antecedendo à PNEA, eventos internacionais, cujo Brasil foi signatário, já reconheciam a relevância da Educação Ambiental na formação docente. A exemplo da Conferência de Tbilisi, ocorrida em 1977, que recomendou, dentre outras, mudanças na organização curricular fragmentada para a interdisciplinar e a inclusão da EA em cursos de formação de professores. (UNESCO, 1978)

Ainda no âmbito das bases legais e recomendações destacam-se, no Brasil, a Constituição Federal de 1988 e as resoluções do Conselho Nacional de Educação que estabelecem Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) a serem observadas pelas IES na elaboração dos currículos. A maioria das DCN referentes aos cursos de licenciatura orienta de forma explícita ou implicitamente a inclusão da EA nos currículos. Além dessas, mais

recentemente, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Têm-se ainda a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009) e o Programa Nacional de Educação Ambiental que preveem a inserção de questões referentes à sustentabilidade socioambiental.

A inclusão da Educação Ambiental nos cursos de formação inicial de professores é considerada legalmente como importante à sustentabilidade planetária e à melhoria da educação brasileira, dada a responsabilidade social atribuída aos docentes. Segundo Freire (2005), os professores são profissionais cuja tarefa é ensinar e ao ensinar, aprender. São sujeitos que antes de se moverem como educadores se movem como gente (ibidem p.94). Conceber e desenvolver a formação desses profissionais envolve uma gama de conhecimentos, valores e vivências que possibilitam como cidadãos, pensarem, refletirem e transformarem a realidade, ao tempo em que, preparam-se para ensinar o mesmo aos educandos. Nesse sentido, entendo que a discussão sobre a Educação Ambiental na formação inicial de professores não se restringe à função social desses profissionais, mas também aos sujeitos de direitos (ARROYO, 2011) que estes são.

O desenvolvimento da EA na formação inicial de professores requer, além de aporte legal, um conjunto de políticas públicas, estratégias coletivas e institucionais que subsidiem a sua entrada no território em disputa que se configura o currículo. A busca por essas estratégias vem sendo realizada por vários educadores ambientais (OLIVEIRA, 2006; CARVALHO, CAVALARI; SANTANA, 2003; ZUIN, 2011) inseridos ou não, em coletivos, a exemplo da Rede de Ambientalização Curricular (Rede ACES), Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) e do Grupo de Trabalho 22 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT22/ANPEd). Esses educadores têm contribuído na ampliação teórica e metodológica sobre a presença da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura, o que não fundamentalmente significa avanços necessários à consolidação da Educação Ambiental nesses espaços.

Estudos desenvolvidos por Thomaz e Camargo (2007), Barra (2006), Marques (2008) e Zuin (2011) revelam que há um reconhecimento da importância da EA na Educação Superior para a formação dos futuros profissionais. Para os autores, a inserção da EA nos currículos dos cursos, desse nível de ensino, ainda é incipiente e isolada, pois não envolve mudanças estruturais na organização curricular. As ações individuais, apesar de importantes, são insuficientes, pois se o espaço conquistado pela Educação Ambiental não estiver consolidado, a saída do referido profissional poderá implicar na fragilização ou perda dessa conquista.

Compactuando com as ideias de Carvalho, Amaro e Frankenberg (2012, p.142) reconheço que "o currículo (matriz curricular) é o núcleo duro e mais consolidado da universidade e, por tanto, um bom espaço para identificar a inserção da dimensão socioambiental na formação inicial dos profissionais". É no currículo que os conhecimentos, saberes e práticas consideradas válidas por uma comunidade estão organizados e são utilizados como referências para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Confluindo nessa perspectiva, Arroyo (2011), considera o currículo como um território de poder e de disputa para legitimação de conhecimentos, saberes e experiências, "É o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola" (ibidem, p.13), pois nele estão instituídos junto aos conhecimentos, os valores e as experiências dos grupos hegemônicos, ao tempo em que, é o espaço político que possibilita questionamentos e inovações. Para o referido autor, há uma estreita relação entre currículo e trabalho docente, em que o primeiro é utilizado para controlar as ações pedagógicas do segundo. Porém essa relação não é unilateral, pois os professores são sujeitos do currículo e, sendo assim, tecem e têm suas práxis tecidas por ele.

As alterações nos currículos das IES para inclusão de novos conhecimentos tendem a tensionar a sua cultura organizacional, já que interferem na definição de tempos e espaços formativos geralmente organizados em disciplinas fechadas e trabalhadas por professores, que ao adentrarem em suas especialidades, pouco tiveram (e têm) possibilidades formativas que os possibilitem perceber pertinências e emergências de conhecimentos e saberes advindos de áreas diferentes da que atuam. Acrescenta-se a isso as precárias condições do trabalho docente que comprometem os espaços de diálogo e ação cooperativa e integrada.

As discussões acerca da composição do currículo dos cursos de formação inicial de professores são objeto de inúmeros estudos (VEIGA; D'ÁVILA, 2008; VEIGA, 2010; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011; SILVA, 2012) que indicam as tensões sobre os conhecimentos mais relevantes. Os principais conflitos encontram-se entre a ampliação do tempo dedicado aos conhecimentos da área pedagógica e àquele reservado aos conhecimentos disciplinares específicos da área (que também formam o bacharel); a relação teoria e prática refletida, entre outros, no tempo dedicado ao estágio e nas horas para outras atividades voltadas à prática pedagógica; ao tempo destinado aos conteúdos a serem ensinados na Educação Básica. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011). Há ainda as questões referentes à introdução de conhecimentos advindos de movimentos sociais, culturais e ambientais, que foram historicamente silenciados no currículo e atualmente têm conquistado espaços pelas lutas desses movimentos para obrigatoriedade no currículo (ARROYO, 2011).

É nesse último grupo que identifico a Educação Ambiental como componente curricular necessário, que não emerge com a intenção de gerar inchaço ou dispersão curricular, mas contribuir para a melhoria da formação de professores. O conflito de interesses revela o lado político do currículo e a relevância de estratégias pertinentes para a conquista do espaço da EA na cooperação de currículos favoráveis à melhoria da formação docente.

A luta pela legitimação da EA está para além da inserção de uma disciplina ou outro componente curricular, porque busca provocar mudanças na cultura da IES nos valores, nos conhecimentos e nas práticas que fundamentam essas instituições. Passa, então, por uma mudança paradigmática em relação à sociedade, à natureza, ao conhecimento e à função social da instituição que se reflete na formação docente. Para Gatti,

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375).

Trabalhar com Educação Ambiental envolve também conhecimentos acumulados que impulsionaram e impulsionam a vida em sociedade que igualmente integram esse contexto. Os estudos científicos sobre a degradação socioambiental e as possíveis estratégias para evitá-la ou minimizá-la, também constituem conhecimento sociocultural acumulado pela sociedade e precisam integrar as discussões sobre os currículos de formação inicial de professores.

A Educação Ambiental não é um tema, mas uma concepção de educação que intencionalmente busca formação humana pautada na leitura crítica e transformadora da realidade em que ocorrem as relações dos humanos entre si e destes com o ambiente em um dado contexto histórico, social e cultural. A Educação Ambiental transcende os estudos ecológicos ou de estratégias de preservação da natureza, pois inclui as questões sociais e culturais que influenciam as relações humanas que ocorrem no e com o ambiente. Nesse sentido, incluem-se questões referentes também à problemática social, à influência dos aspectos econômicos e ideológicos que permeiam a constituição dos processos educativos e a intervenção socioambiental nos territórios como um todo.

Os diferentes estudos sobre a educação brasileira referentes ao currículo (ARROYO, 2011; LOPES; MACEDO 2011; MACEDO 2007; SAVIANI, 2006), à formação de professores/professoras (VEIGA; VIANA, 2010; FREIRE, 1987 e 2005; VEIGA, 2010; LIMONTA, 2009), e à Educação Ambiental (TRISTÃO, 2004; GUIMARÃES, 2004; LAYRARGUES; LIMA, 2011; CARVALHO, 2006; ZUIN, 2011) têm chamado atenção aos

desafios de uma formação humana, crítica e emancipatória diante do contexto hegemônico neoliberal do país. Nesse sentido, dada às especificidades de cada campo mencionado, percebo os anseios por desvelar as “amarras” impostas pelo neoliberalismo e buscar estratégias que possibilitem formar cidadãos capazes de compreender a realidade criticamente e agir de forma propositiva e transformadora para sua melhoria. Ainda nessa perspectiva, destaco como aspectos convergentes nos processos educativos a contribuição para a constituição de uma sociedade democrática, a valorização dos professores/professoras como seres autônomos e produtores de conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se aos conhecimentos trabalhados. Nos três campos mencionados (currículo, Educação Ambiental e formação de professores) há forte discussão sobre quais conhecimentos são mais relevantes e/ou indispensáveis à formação dos educandos e como estes estarão presentes na organização curricular. Essa discussão talvez esteja no cerne das questões pertinentes ao objeto desta Tese, já que o espaço e a abordagem da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores refletem a valorização ou a desvalorização de certos conhecimentos e com eles, valores e práticas. Acresça-se a isso discussões sobre estratégias de como formar professores diante da complexa realidade educacional e dos vários conhecimentos, competências e habilidades previstas nos instrumentos legais.

No âmbito do currículo, autores das denominadas teorias críticas (SILVA, 2004; APPLE, 1982; GIROUX, 1986), chamam a atenção para os conhecimentos intencionalmente silenciados no currículo. Para eles, as escolhas dos conteúdos trabalhados trazem questões ideológicas que, por sua vez, refletem no tipo de sujeito que se deseja formar e, na valorização dos grupos socialmente hegemônicos. Grun (1996) ao tratar sobre a Educação Ambiental considera que "as áreas de silêncio do currículo formam-se a partir daquilo que o cartesianismo não deixou que fosse dito ao se afirmar como único modo possível de perceber a realidade" (ibidem, p. 107). Indagar sobre como e porque certos conteúdos são ou não trabalhados e, despertar para outras possibilidades de organização curricular poderão elucidar estratégias para a coexistência dos diferentes conhecimentos na melhoria da qualidade docente.

Na Educação Ambiental a orientação para o trabalho multi, inter e transdisciplinar convida a rever a fragmentação curricular e abrir as fronteiras disciplinares, já que envolve diferentes áreas de conhecimento e saberes populares, filosóficos e religiosos. A intenção é que a EA esteja presente em todo o currículo, o que se constitui em um enorme desafio diante da organização curricular eminentemente disciplinar das instituições de Educação Superior, com tempo e espaços bem definidos. Essa realidade gera divergência entre educadores ambientais

quanto à criação ou não de disciplinas nos cursos de graduação, em especial, de formação de professores. Para alguns, a criação da disciplina específica nas licenciaturas é um possível caminho para garantia do espaço da EA, já que a maioria das IES está organizada em departamentos e disciplinas que dificilmente possibilitam o trabalho transversal (CATALÃO, 2012)¹. Para outros, a disciplina é incipiente e reducionista, pois retira a responsabilidade de outros docentes e dificulta a articulação de conteúdos de outras disciplinas que são necessárias à formação ambiental dos profissionais (PAVESI, 2012).

Essa realidade, aliada aos estudos desenvolvidos por Carvalho (2004), favorece conceber a EA como um campo político de disputa de sentido, de concepção, de visão de mundo. Há diferentes tendências (LAYRARGUES, 2011; SAUVÉ, 2005; CATALÃO, 2009) e tensões entre elas, mas também “objetos” que as unem, entre eles, a sua importância na formação cidadã dos sujeitos incluindo nestes, os professores. Compactando com Catalão (2012)², EA é um campo de confluências e divergências e isso favorece o pensamento criativo que é um pensamento divergente e importante para a progressão dos estudos e experiências neste campo. A confluência, por sua vez, requer um pensamento convergente necessário às sínteses e concretude das ações, assim como, a identificação do “caminho do meio” importante à institucionalização e conjunção de forças para as conquistas no campo de EA.

Nessa visão, a ideia não é eliminar as contradições presentes no âmbito da EA nos currículos de formação de professores, mas sim dialogar com elas buscando a zona de não resistência, o padrão que liga, pois são eles que impulsionam o campo da EA nos currículos, nas IES e na sociedade. Já que a vida e a educação se fazem pela diversidade, pela diferença e pelas interações que estas estabelecem em um sistema formativo.

É com essa perspectiva da unidade na diversidade, que foi delineada a questão central dessa tese: *Como a Educação Ambiental está inserida nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Instituições de Educação Superior?* Para responder a esta questão optei por trabalhar a partir das visões e experiências que os professores universitários, como sujeitos do currículo, têm utilizado para implantação da EA nas instituições em que atuam.

A pesquisa foi desenvolvida junto a docentes que atuam em cursos de licenciatura e participam da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) e/ou do Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental, da Associação Nacional de Pós-Graduação em

¹Notas de discussões da Reunião Técnica sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, realizada em 14 de maio de 2012, na Universidade de Brasília. Promoção Coordenação Geral de Educação Ambiental/ Ministério da Educação.

²Notas de aula da disciplina Ecologia Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, 2011.

Educação - GT22/ANPEd. Essas duas instâncias coletivas, detalhadas no capítulo 3, constituem importantes espaços de articulação, discussão, pesquisa e socialização entre docentes universitários que atuam com EA e têm contribuído para a proposição de políticas públicas de EA.

Diante do exposto a questão central se desdobrou em outras quatro norteadoras:

- Como os docentes universitários concebem a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores?
- Como a Educação Ambiental se apresenta nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam esses docentes universitários?
- Quais as estratégias utilizadas pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam?
- Quais oportunidades e desafios encontrados pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam?

Considerando essas questões, foram definidos os objetivos da pesquisa.

Objetivo Geral

Analisar junto aos docentes universitários participantes da RUPEA e/ou do GT22/ANPEd como ocorre a inserção da EA nos currículos de formação inicial de professores.

Objetivos Específicos

- Compreender como os docentes universitários concebem a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores;
- Investigar a presença da Educação Ambiental no projeto pedagógico dos cursos de formação inicial de professores onde atuam os docentes universitários;
- Analisar as estratégias utilizadas por docentes universitários para inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam;

- Analisar oportunidades e desafios encontrados pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam.

Definido o tema, as questões e os objetivos da pesquisa preliminarmente busquei dialogar com referenciais teóricos e metodológicos a partir da revisão bibliográfica e do levantamento das produções empíricas sobre Educação Ambiental, Currículo e Formação Inicial de Professores. O levantamento das produções acadêmicas foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal na Pós-Graduação (CAPES) no período de 2001 a junho de 2011. Esse período foi definido considerando as produções disponíveis no sítio da instituição no período do levantamento. Esse levantamento indicou a relevância do estudo sobre a Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores, apontou experiências e autores que poderiam contribuir para a pesquisa e balizou o caminho metodológico adotado.

Para compreensão das questões da pesquisa o trabalho foi organizado em 5 capítulos. No primeiro, apresento reflexões referentes à Educação Ambiental na Educação Superior, já que é nesta última que a formação inicial de professores se insere, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96. Nas discussões trato sobre organização da Educação Superior brasileira trazendo aspectos da atualidade e da trajetória histórica visando demonstrar a sua tessitura. Em seguida, abordo a trajetória da Educação Ambiental no âmbito da Educação Superior e os caminhos para a sua regulamentação e institucionalização.

O capítulo 2 tem como foco contextualizar a Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores, buscando evidenciar como as concepções desses campos implicam na inserção da EA. Para tanto abordo, no primeiro momento, questões referentes ao currículo de formação docente e, em seguida as principais concepções de EA que tem norteado as práticas na Educação Superior.

No capítulo 3, apresento como ocorreu o processo investigativo, a partir da concepção metodológica adotada. Começo caracterizando a RUPEA e o GT22/ANPEd, universo da pesquisa, em seguida os critérios para a escolha dos sujeitos interlocutores, bem como as técnicas e procedimentos utilizados na pesquisa. Por fim, apresento as atividades realizadas em três momentos distintos, mas complementares, denominados: *primeiras aproximações com o campo, fazendo caminhos com os pares* - e, por fim *organizando os saberes e experiências advindas do caminhar*. Esses momentos constituíram-se um espiral recursivo cujas idas e vindas permitiram à construção de novos nexos para a consecução da Tese.

Os capítulos 4 e 5 são compostos pela apresentação e análise interpretativa dos resultados, trazendo a expansão do conhecimento sobre a EA no currículo de formação inicial de professores e a minha contribuição para o avanço nesse campo. No Capítulo 4 centrei-me nas concepções dos docentes já que são a partir delas que o real e o ideal da EA no currículo de formação inicial de professores se concretizam. E no capítulo 5 a ênfase está na forma como a EA se apresenta nos projetos políticos pedagógicos dos cursos e suas implicações na práxis dos docentes, nas estratégias por eles utilizadas e nas oportunidades e desafios encontrados para efetivação da EA nas licenciaturas.

Quadro 1: Síntese da pesquisa sobre Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores

QUADRO SÍNTESE	
TEMA	OBJETO
Educação Ambiental e o currículo de formação inicial de professores.	Como a Educação Ambiental está inserida no currículo de formação inicial de professores.

QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
Como a Educação Ambiental está inserida nos currículos dos cursos de formação inicial de professores de Instituições de Educação Superior?	Investigar junto aos docentes universitários participantes da RUPEA e/ou do GT22/ANPEd como a inserção da EA ocorre nos currículos de formação inicial de professores.

QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Como os docentes universitários concebem a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores?	Compreender como os docentes universitários concebem a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores;
Como a Educação Ambiental se apresenta nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam esses docentes universitários?	Investigar a presença da Educação Ambiental nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam os docentes universitários;
Quais as estratégias utilizadas pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam?	Analisar as estratégias utilizadas por docentes universitários para inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam;
Quais oportunidades e desafios encontrados pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam?	Analisar oportunidades e desafios encontrados pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam.

Fonte: Autoria própria

1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação Superior no Brasil, historicamente, foi vista pelos governantes e pela sociedade como um espaço privilegiado de formação e transformação social. E por isto, as relações entre as instituições de Educação Superior, o Estado e a sociedade têm sido permeadas por tensões resultantes dos diferentes interesses em relação ao papel social destas instituições e o tipo de formação possibilitada aos sujeitos que nelas ingressam. É na perspectiva da Educação Superior como processo formativo e, por assim ser, político, ideológico, histórico e social que as discussões/reflexões sobre Educação Ambiental na Educação Superior serão conduzidas neste capítulo.

Para expressar melhor as ideias, organizei as reflexões a partir de alguns aspectos considerados relevantes à compreensão da minha concepção acerca do objeto desta tese, que é a Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores. A intenção deste capítulo, ao discutir sobre a Educação Ambiental na Educação Superior, é contextualizar o currículo de formação de professores e, ao mesmo tempo, revelar a tessitura e a compreensão da Educação Superior como sistema autopoietico/complexo, composto por vários elementos autônomos e ao mesmo tempo interdependentes por isso, ao analisar um desses elementos – Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores – faz-se necessário reconhecê-los como parte de um todo.

Um sistema complexo/autopoietico (MORIN, 2008; MATURANA; VARELA, 1985) é constituído por partes/elementos distintos, mas interconectados. Esse tipo de sistema se mantém a partir das interações internas (entre seus elementos), e externa (com o ambiente que o integra). Cada parte/elemento é uma unidade complexa que possui peculiaridades que a torna única, mas a sua identidade se dá na relação com outras unidades complexas. Essas unidades podem ser complementares, antagônicas e concorrentes, mas se encontram reunidas sem exclusão ou preponderância de uma sobre a outra, formando uma rede relacional necessária à constituição e à manutenção do sistema no ambiente. Esse ambiente provoca perturbações no sistema que podem ou não desencadear mudanças, as quais ocorrem quando o sistema sente necessidade de se manter vivo e isso implica em novas interações internas.

Analisar a Educação Superior como um sistema complexo/autopoietico requer olhar simultaneamente para dentro e para fora desse sistema. Para dentro, olha-se a sua estrutura, sua organização e a interação dos elementos (sujeitos, currículo, gestão, instituições...) que compõem esse sistema para manter-se diante das múltiplas interações e perturbações advindas do ambiente em que ela se situa, ou seja, a sociedade, o Estado. Mas, em um processo de

interação, ela muda e ao mudar pode provocar/desencadear mudanças no ambiente em que integra ou ajustar-se para conviver. Em vista disto, considere-se que as relações entre a Educação Superior e o seu ambiente (Estado, sociedade) não são lineares, mas dinâmicas, sofrendo e provocando perturbações.

Vários autores (CHAUÍ, 2003; CUNHA, 2003; MENDONÇA, 2000; SOUSA, 2013), ao discutirem sobre os ideais e as políticas concernentes à Educação Superior no Brasil, trazem a conjuntura histórica, política, econômica e social do país revelando que as identidades da Educação Superior resultam da história das interações com seu contexto. Desse mesmo modo, compreendo Educação Ambiental (EA) como um sistema resultante de um processo histórico, cujas identidades foram tecidas de forma conjuntural, nas relações com o ambiente em que se constituía. Sendo assim, o desenvolvimento da EA na Educação Superior será trazido também em uma perspectiva histórica, no sentido de mostrar a sua tessitura resultante das relações internas (elementos que a compõe) e externas (ambiente a qual se insere) a esse campo.

Ao perceber a Educação Ambiental e a Educação Superior como sistemas complexos/autopoiéticos, outra importante característica precisa ser mencionada: a diversidade. Atualmente, no Brasil, a natureza organizacional e administrativa da Educação Superior, estabelecida pela Lei nº9394/1996, indica diferentes tipos de instituições que podem ofertar essa etapa da educação nacional. Destarte, apesar das universidades serem as mais utilizadas nas discussões sobre Educação Superior por posições político-ideológicas (Mendonça, 2000), é importante salientar que as faculdades representam a maioria das instituições de Educação Superior no Brasil e, além destas, há os Centros Universitários e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Cada tipo de instituição possui peculiaridades que não podem ser ignoradas ao discutir sobre a inserção da Educação Ambiental, no que concerne à formação de professores. As principais características dessas IES e seus espaços sociais serão mencionados sucintamente neste capítulo.

Quanto à EA, há diferentes concepções teóricas e metodológicas que foram se formando a partir da sua constituição e ampliação como campo do conhecimento. Alguns autores, a exemplo de Carvalho (2004), preferem inclusive denominar de *educações ambientais* para marcar as diferenças e as divergências presentes, ainda que tenham aspectos confluentes, que movem e fortalecem a institucionalização da EA no país. Essas identidades serão discutidas no capítulo II.

Reconhecer a diversidade na unidade torna-se relevante não para segregar, mas para entender as especificidades que as diferenças trazem para a manutenção de um sistema. Aqui as contradições e as diferenças fazem parte da diversidade necessária à manutenção de um

sistema. Elas são tratadas em uma perspectiva dialógica, que "permite assumir racionalmente a associação de ações contraditórias para conceber um imenso fenômeno complexo" (MORIN e MOIGNE, 2000, p. 211). A visão dialógica nos faz buscar entender as lógicas, os princípios e as "verdades" que fundamentam as ideias defendidas para então encontrar espaços de diálogos e interações cooperativas.

Outro ponto a ser abordado refere-se à concepção de EA e de Educação Superior como direito estabelecido por lei e conquistado pelas lutas populares. Ao reconhecê-las como educação, e não instrução ou apenas ensino, compactua-se com a perspectiva formativa desses dois processos/sistema. Formar está para além de alcançar habilidades e capacidades, envolve construção de conhecimento, reflexão-ação-reflexão que conduz a uma postura cidadã, crítica e propositiva no ambiente em que se vive. Considerar a EA e a Educação Superior como direito implica também em tê-las como bem comum a todo o cidadão brasileiro e no âmbito dessa pesquisa, o interesse em investigar como esses direitos têm se apresentado, em especial, nos cursos de formação inicial de professores.

Nessa perspectiva formativa e de direito é que concebo a Educação Superior como *locus* de formação inicial de professores. Acreditando que a esses profissionais cabe uma formação científica que o ajude a se mover pessoal e profissionalmente da “curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica” (Freire, 1996 p.38) e, a partir desse movimento realizar a sua prática docente no ir e vir entre o fazer e o pensar. Nesse sentido, coaduno com o referido autor ao afirmar que, a formação docente não pode restringir-se as competências técnicas-operacionais para resolução de problemas imediatos, muito menos ao saber advindo da prática, mas sim, de processos formativos que envolvam as dimensões científicas, política, ética, estética, técnica e emocional.

Diante dessa perspectiva, as discussões sobre EA na Educação Superior foram organizadas em partes complementares. Inicialmente tratarei sobre organização da Educação Superior brasileira trazendo aspectos da atualidade e, logo após a trajetória histórica visando demonstrar a sua tessitura. Em seguida, será discutida a trajetória da EA no âmbito da Educação Superior, além dos caminhos para a sua regulamentação e institucionalização. Por fim, apresento uma discussão sobre a EA nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Licenciatura.

1.1. A organização da rede de Educação Superior no Brasil

O estímulo à criação cultural, à formação do espírito científico e do pensamento reflexivo nas diferentes áreas de conhecimento são os principais objetivos da Educação Superior no Brasil postos na Lei nº. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB). Além desses, espera-se o desenvolvimento de pesquisa e a investigação que possibilitem o avanço da ciência, da cultura e da tecnologia, bem como, uma melhor compreensão do ser humano, do meio em que vive e dos problemas atuais (BRASIL, 1996, art.43).

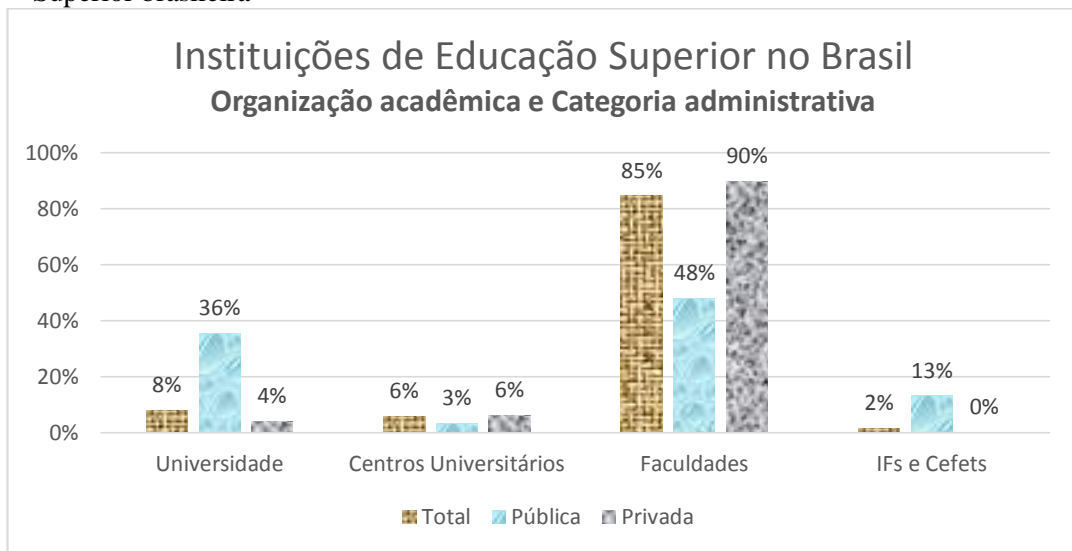
Destaca-se ainda, no âmbito dos objetivos da referida lei, “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração” (ibidem, art.43, inciso V).

Para alcance desses objetivos, o país criou Instituições de Educação Superior (IES) responsáveis pela oferta de cursos sequenciais por campo de saber, de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado e pós-doutorado) e de extensão. Essas instituições, legalmente, podem estar organizadas como universidades, centros universitários, faculdades ou institutos tecnológicos. Todas, conforme legislação vigente, dotadas de autonomia didático-pedagógica, científica, administrativa e tecnológica.

A rede de Educação Superior no Brasil está academicamente organizada por diferentes tipos de instituições, que foram surgindo para atender as demandas de acesso à Educação Superior em um país de dimensão continental, juntamente com as transformações políticas e econômicas provocadas, dentre outros, pelo processo de globalização neoliberal e mercantilização da Educação Superior. Se por um lado o direito a Educação Superior torna-se mais acessível a todos, por outro, esse direito “sofre uma erosão radical” ao transformar a comunidade acadêmica em consumidores de conhecimento (SANTOS, 2005, p. 25) voltado à aplicabilidade imediata ao mercado.

Os dados do último censo da Educação Superior brasileira – referentes a 2012–revelam que há 2.416 IES, sendo 193 universidades, 139 centros universitários, 2.044 faculdades e 40 Institutos Federais/ Centros Federais. Destas IES 12,6% são públicas e 87,4% são privadas.

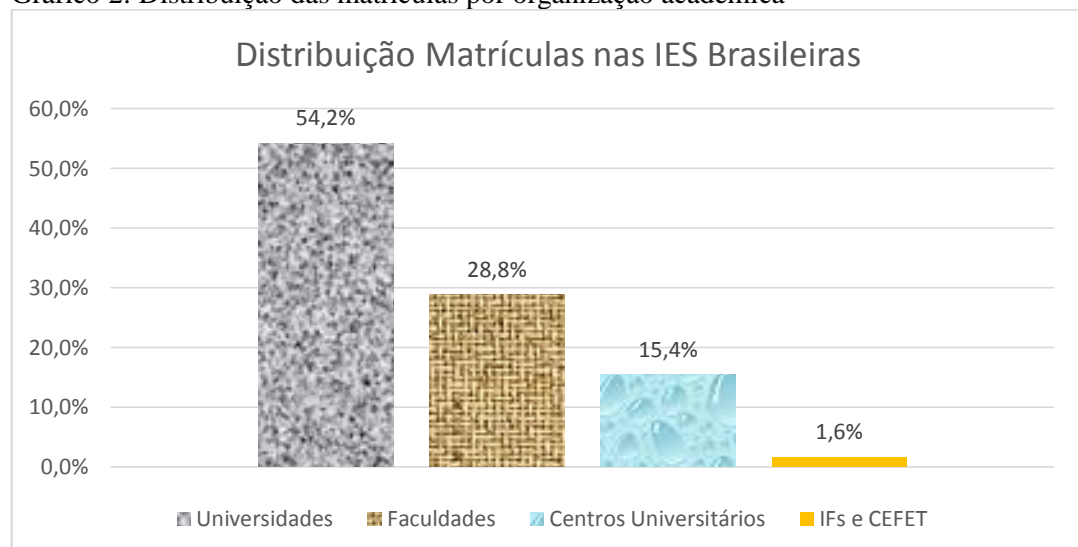
Gráfico 1: Organização acadêmica e categoria administrativa das instituições de Educação Superior brasileira



Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2014

Apesar das faculdades privadas representarem a maior quantidade de instituições, são as universidades públicas que se destacam pelo maior número de matrículas. Dos 7.037.688 alunos matriculados em IES, 54,2% estão em universidades públicas, conforme Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Distribuição das matrículas por organização acadêmica



Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2014

As faculdades, uma das primeiras instituições de Educação Superior no Brasil, podem ministrar um ou mais cursos sequenciais e/ou de graduação além dos de pós-graduação,

especialização, mestrado e doutorado (BRASIL. MEC/INEP, 2014). Elas correspondem a 85% das IES brasileiras e são em sua maioria da rede privada. (Ibidem).

Os centros universitários surgem em 1997 com o propósito de expandir e melhorar o ensino de qualidade na graduação e com a responsabilidade de ofertar ensino de excelência (DURHAM, 2007). Conforme artigo 1º do Decreto nº 5.786/2006, esses centros “são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar” (BRASIL, 2006a). De acordo com a Resolução CNE/CS nº1/2010, o credenciamento e credenciamento dessas IES requerem corpo docente composto por no mínimo 33% de mestres ou doutores e 20% de docentes em regime integral; além de programa de extensão e iniciação científica. Os centros universitários são, em sua maioria, privados e respondem atualmente por 6% das IES, conforme demonstrado nos Gráficos 1.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), criados pela Lei nº 11.892/2008, são

Instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008a, art. 2º).

Esses institutos, cuja prioridade é a formação profissional e tecnológica podem trabalhar com ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu* e devem destinar 20% das vagas para os cursos de licenciatura. Dentre os objetivos dos IF estão:

- Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Ministrando em nível de Educação Superior [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (ibidem art.7º).

Segundo Lima (2012), os IF, trazem em sua essência o caráter científico pragmático no ensino, na pesquisa e, na extensão resultante da preponderante influência mercadológica na Educação Superior pública brasileira. Isso se reflete diretamente na perspectiva formativa e nos currículos dos cursos de licenciatura ofertados por essas instituições.

As universidades são “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros dos profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e de cultivo do saber humano” que têm como uma das atribuições a “produção intelectual institucionalizada” (BRASIL, 1996, art. 52). Os artigos 53 e 54 da Lei nº 9394/96 estabelecem que as universidades, ao exercerem sua autonomia, terão asseguradas as atribuições referentes ao estabelecimento de seus currículos, programas, planos, pesquisas, projetos, atividades de extensão e gestão desde que observada a legislação vigente e, no caso das públicas, tenha o princípio da gestão democrática.

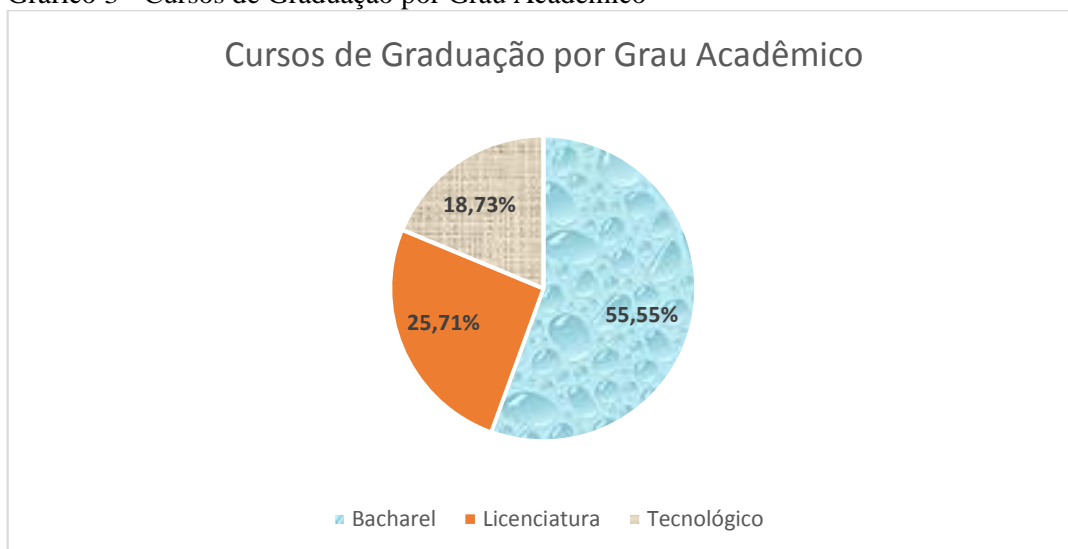
A indissociação entre ensino, pesquisa e extensão, prevista no artigo 207 da Constituição Federal, aliada a produção intelectual, a obrigatoriedade de possuir pelo menos 1/3 do corpo docente mestres ou doutores e 1/3 do corpo docente em regime de tempo integral são as principais distinções das universidades em relação às faculdades, centros universitários e institutos tecnológicos. As universidades concentram um pouco mais da metade (54%) das matrículas de graduação do país (BRASIL, MEC/INEP, 2014).

A promoção do ensino é a atividade obrigatória e comum a qualquer instituição de Educação Superior. Entretanto, as atividades de pesquisa e extensão, bem como a articulação dessas com o ensino é explicitamente exigida na legislação apenas às universidades.

A atual expansão da Educação Superior no país constitui uma das principais estratégias previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, comprometido com a intenção do Brasil em "tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020" (BRASIL, 2010a, p. 26). Na última década a quantidade de cursos de graduação ofertados por IES triplicou passando de 12.171 vagas em 2001 para 31.866 em 2012. Mesmo com o aumento de percentual dos cursos a distância, os ofertados na modalidade presencial ainda é a maioria com 87% (BRASIL, MEC/INEP, 2014).

As licenciaturas correspondem a 25,71% dos cursos de graduação do país e, em sua maioria é ofertada por instituições públicas, conforme demonstra Gráfico 3.

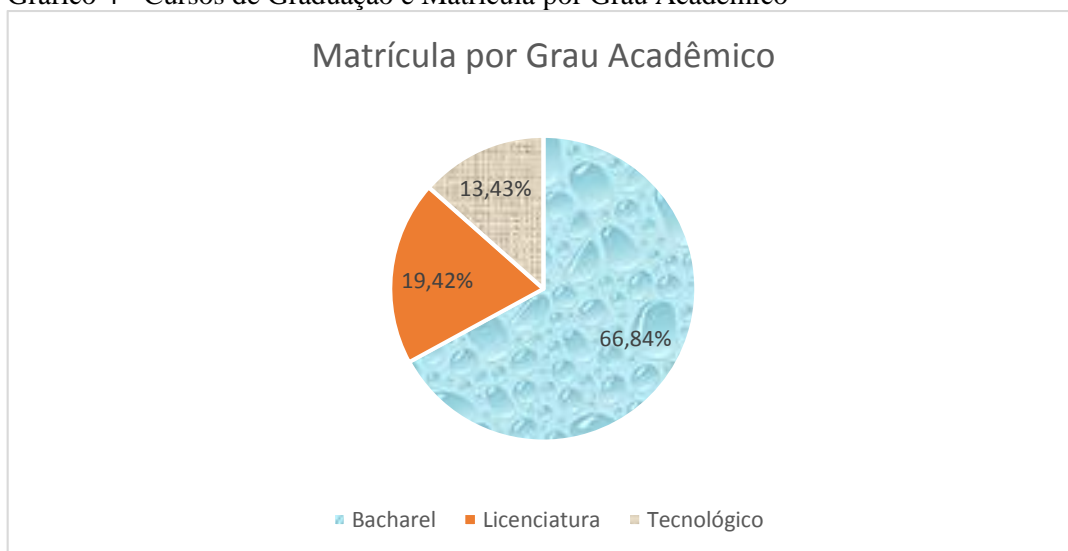
Gráfico 3 - Cursos de Graduação por Grau Acadêmico



Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2014

Em relação à matrícula representa 19,42% (Gráfico 4), com aumento médio de 4% ao ano comparando o período de 2009 a 2012. No entanto, em relação à quantidade de concluintes houve um decréscimo de 4% entre 2011 e 2012 (BRASIL, MEC/INEP, 2014). Esse dado indica que apesar da maior oferta de cursos de Licenciaturas (presencial e a distância) e de matrículas, nos últimos tem ocorrido desistência dos alunos.

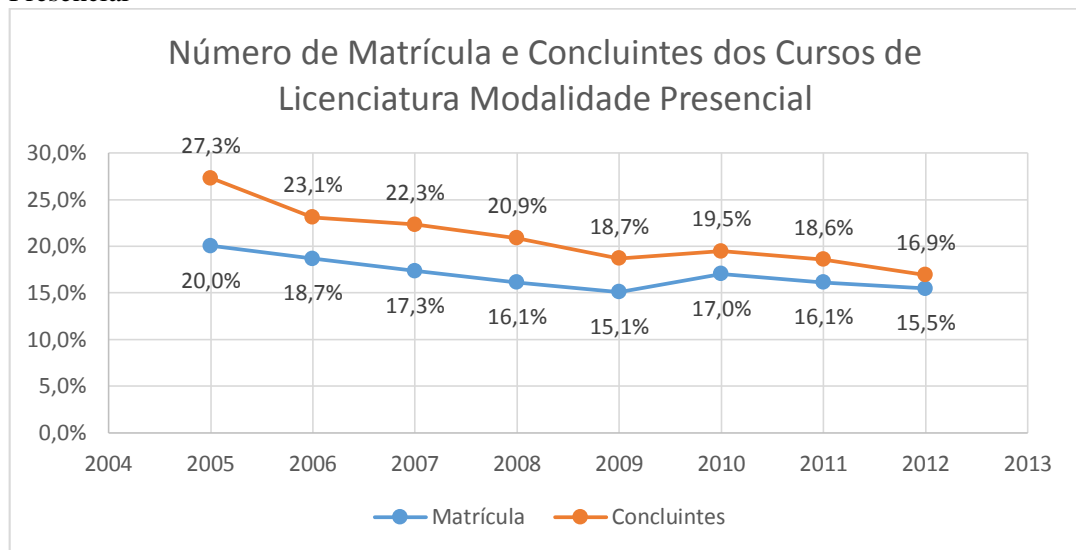
Gráfico 4 - Cursos de Graduação e Matrícula por Grau Acadêmico



Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2014.

Apesar da crescente expansão da educação a distância, inclusive no que se refere à formação de professores, via Sistema de Universidade Aberta, nessa tese faço opção por investigar os cursos presenciais, ainda que no início do processo investigativo tivesse dialogado com um docente que atua em curso a distância. Por essa razão destaco no Gráfico 5 os dados dos cursos de licenciatura com oferta presencial.

Gráfico 5 - Número de Matrícula e Concluintes dos Cursos de Licenciatura Modalidade Presencial



Fonte: Brasil. MEC/INEP, 2014.

O gráfico 5 indica que os cursos de Licenciatura na modalidade presencial vêm apresentando decréscimo tanto em relação à matrícula quanto em relação a concluintes, apesar do aumento entre os anos de 2009 e 2010, e do crescimento dos cursos de Licenciatura na modalidade à distância (Brasil, MEC/INEP, 2014). Entretanto, há outros fatores que vem influenciando o pouco interesse dos estudantes pelo ingresso e conclusão em cursos de Licenciatura, dentre os quais a desvalorização e as condições de trabalho do profissional docente (TARTUCE; NUNESCO; ALMEIDA, 2010; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; SILVA, 2012). Os dados apontam ainda que, no período de 2004 a 2013, houve aproximação entre a taxa de matrículas e a de concluintes indicando que a evasão nos cursos de Licenciatura tem diminuído nos últimos anos. Essa realidade revela que nos cursos presenciais a desistência dos estudantes de Licenciatura é menor quando comparado na modalidade à distância.

A diversidade de instituições de ensino superior existente atualmente reflete o processo histórico, social e político de criação e expansão da Educação Superior brasileira. Segundo Bertolin (2009), essa ampliação e diversificação de instituições não universitárias voltadas

prioritariamente para o ensino resulta “do processo de massificação iniciado desde a década de 1960 e da exigência do mercado por pessoal com nível de formação específica” (BERTOLIN, 2009, p. 204). Contudo, vale ressaltar que nesse mesmo período surgiram movimentos que questionam esse processo de massificação e que lutavam por uma Educação Superior como um bem público de todo cidadão. Nesse sentido, faz-se necessário olhar o passado para entender o presente, e construir o futuro da Educação Superior brasileira. Trazer um pouco da história ajuda a compreender, de forma contextual, as diversas instituições e concepções que marcam as identidades da Educação Superior no país.

1.2. Olhando o passado para entender o presente e construir o futuro da Educação Superior

Estudos sobre a origem e a evolução da Educação Superior no Brasil (CASTANHO, 2000; CUNHA, 2003; CHAUÍ, 2003) indicam as tensões vividas também por outros países no que se refere à relação entre a instituição, o Estado e a sociedade. Historicamente a IES sempre foi confrontada pelo contexto social na qual está inserida, ainda que, por muitas vezes, tenha buscado o distanciamento por julgar esse o melhor caminho para a produção do saber (CASTANHO, 2000).

Esse afastamento refletia a necessidade de desvinculação dos acadêmicos com os grupos de poder representados pela igreja e pelo Estado, que até então controlavam a produção e a difusão do conhecimento na sociedade. Contudo, essas instituições, na maioria das vezes, custeavam as despesas da universidade, o que gerava certa dependência.

Segundo Castanho (2000), a universidade vive constantemente em crise gerada pelo abismo entre produzir conhecimento afastando-se do Estado e da sociedade para evitar “contaminação” e, produzir conhecimento com o Estado e a sociedade. Uma forma de superar estas crises, segundo o autor, está nas duas principais características da universidade – criticidade e criatividade, o que implica em pensar a crise e criar soluções para superá-la.

Apesar dessa possibilidade, é importante lembrar que a universidade, como instituição social, nunca estará isenta da crise, seja conjuntural ou estrutural. Para Castanho (2000), a crise de caráter estrutural traz em seu bojo questionamentos quanto ao modelo e ao cerne da forma como a universidade produz e dissemina conhecimento. Isso provoca inquietações/insatisfações que geram rupturas no modelo atual e a busca por outros modelos. As crises conjunturais, por sua vez, são mais curtas, entretanto estão sempre presentes na vida da universidade.

Até a vinda da família Real ao Brasil em 1808, as escolas de formação superiores voltavam-se para a formação de sacerdotes, ainda que frequentada também por leigos. A chegada da corte portuguesa ao Brasil e os problemas nas relações entre Portugal e a Europa provocam a criação de faculdades destinadas à formação da elite. Os primeiros cursos foram na área de Medicina, Direito e Engenharia e, posteriormente Agronomia, Química, Desenho Técnico, Economia Política e Arquitetura (MASETTO, 1998, p. 10).

Essas formações teceram influências significativas na mentalidade da elite do país. Mas segundo Cunha (1980) “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional” (CUNHA, 1980, p. 62). A criação de faculdades isoladas, e não de universidades no Brasil, expressou o interesse na formação de mão de obra para atender a necessidade da Corte. Já que os cursos (Medicina, Direito, Engenharia) tinham caráter muito prático sem espaço para a pesquisa. Isso se fundamenta nas ideias napoleônicas de universidade, que cria o ensino superior com foco na formação profissional e não intelectual, tendo o Estado a centralidade e o controle de todo o processo educativo.

Assim, os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículo seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procurava formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade (MASETTO, 1998, p. 10).

Essa realidade demonstra que a Educação Superior no país nasce de maneira fragmentada e reducionista seja pela criação de instituições isoladas (cursos e localidades), seja pelos currículos compartimentalizados, para atender a formação profissionalizante especialista. É difícil nesse contexto educativo, com pouco espaço para articulação, reflexão e formação intelectual, emergirem espaços para outras maneiras de conceber o ambiente e a sociedade como um todo e refletir a respeito dos impactos dos processos de exploração da natureza e das pessoas.

Durante todo o período colonial e imperial não existia instituição de Educação Superior, pois para a elite da época que podia enviar seus filhos para estudar na Europa não havia necessidade de pressionar a monarquia brasileira para criação de universidade. As primeiras instituições de ensino superior no Brasil surgem entre o final do século XIX e o início do século XX "trazendo novas, ideias impulsionadas pelos movimentos culturais, políticos e sociais"

(SOUSA, 2013, p. 18). Elas marcam as tensões entre os que a almejavam como instituição autônoma de produção do saber e a elite do país.

Nesse período começam a surgir as primeiras escolas destinadas a instrução popular e, com elas, a demanda por formação de professores para ensinar a ler, escrever e contar. É criada a primeira *Escola Normal* voltada ao preparo prático de pessoas para atuarem como professores. Aos professores cabia apenas saber os conteúdos que os alunos precisavam aprender e o método de ensino, julgando-se desnecessária a formação docente no âmbito da Educação Superior (SAVIANI, 2006).

As primeiras tentativas de universidades (Universidade de Manaus –1909, de São Paulo – 1911 ambas de iniciativa privada e em Curitiba sob responsabilidade do Estado) não obtiveram êxito, devido a questões financeiras e à legislação vigente. Os estudos indicam que a Universidade do Rio de Janeiro³, criada em 1920, foi a primeira a se consolidar no Brasil, resultante da agregação de faculdades federais isoladas – de Direito, de Engenharia e de Medicina – e de instituições privadas existentes na capital brasileira (CUNHA, 2003, p. 163).

Para Castanho (2000), as universidades eram consideradas “instituições de Educação Superior constituídas pela agregação de diversas escolas específicas nas quais se formam especialistas diplomados” (CASTANHO, 2000, p. 17). Esse modelo de universidade, com reduzida autonomia administrativa e pedagógica, cujos diretores e currículos eram criados pelos governos, foi utilizado como referência para a criação de outras universidades no país a exemplo da de Minas Gerais.

Contudo, a Revolução de 30 trouxe perspectivas diferenciadas para a política educacional brasileira, expressas por dois grupos representativos: o do Governo Federal, e o das lideranças econômicas e governamentais de São Paulo e do Distrito Federal. O segundo grupo, respaldado no ideal liberal e nacionalista buscava a liberdade e a autonomia da universidade com ou sem a participação do Estado. Esses ideais de universidade tinham como referência o modelo alemão, cuja principal característica era resgatar valores nacionais, e a liberdade, independente ou não da participação do Estado. A ideia era a formação científica da elite do país, tornando-a capaz de dirigir a nação. Esse modelo universitário buscava uma formação humanista e a articulação entre ensino e pesquisa. Trazia uma concepção nacionalista, liberal, e também elitista de universidade.

Destaca-se ainda nesse contexto o Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Analisando o referido decreto nota-se que, ao

³ Denominada posteriormente de Universidade do Brasil é atualmente a Universidade Federal do Rio de Janeiro

mesmo tempo em que confere autonomia didática, administrativa e disciplinar estabelece que nas universidades públicas as mudanças nessas esferas deverão ser submetidas e aprovadas pelo governo por intermédio do então Conselho Nacional de Educação (Art.9º e parágrafo único). Conforme o texto legal, o propósito do então denominado ensino universitário era ampliar a cultura geral, incentivar a pesquisa científica e preparar para o exercício técnico e científico nas atividades profissionais, com fins na melhoria da Nação e da humanidade (BRASIL, 1931).

Sob essa égide, é fundada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) que tinha como finalidade a promoção da pesquisa e o progresso da ciência além do ensino, da formação de especialistas, técnicos e profissionais, e de atividades voltadas à divulgação dos conhecimentos produzidos (PAULA, 2002). Fernando de Azevedo, um dos intelectuais revolucionários da época, conhecido como Pioneiro da Educação Nova, foi também um dos responsáveis pela proposta da Universidade de São Paulo. Para ele,

As universidades não devem, portanto, ser organizadas apenas para promoverem especialização intelectual e científica ou profissional e técnica, no mais alto grau, mas ainda para contribuir, por todas as formas, pelo seu espírito e pelos métodos, como pela sua estrutura, para essa cultura geral ou essa "larga mentalidade comum" que reside à base de todo o humanismo. (AZEVEDO, 1958 apud PENNA, 2010, p. 96).

Essas ideias de Fernando de Azevedo já apresentavam consonância com os ideais educativos de universidade que forma (e deforma) não apenas pelo que é ensinado nas salas de aulas, mas toda a sua estrutura conduz a pensar que a formação humana nas instituições educativas se dá a partir das culturas organizacionais da mesma e, não apenas pelo seu currículo no sentido restrito.

A década de 30 marca o início dos cursos de licenciatura e Pedagogia. A formação de professores no Brasil, no âmbito da Educação Superior, emerge da necessidade de atender a expansão da escolarização do país, que transitava de uma cultura eminentemente agrícola para industrial. Estudos desenvolvidos por Tanuri (2000) indicam que as primeiras instituições de educação ou faculdades de educação surgem nos idos de 1930, com a Faculdade de Educação da Universidade do Distrito Federal, em 1935 e, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934. Em ambos os casos, as instituições emergem das Escolas de Professores existentes, até então/situadas no âmbito da educação secundária. Em 1939 são instituídos o primeiro curso de Pedagogia e os cursos de Licenciatura, estes últimos destinados a formação de professores para lecionarem nas disciplinas específicas que constituam o currículo dos cursos

secundários; ao curso de Pedagogia cabia a formação dos docentes que atuavam nas Escolas Normais assim como a formação de bacharéis para atuarem como técnicos educacionais (SAVIANI, 2005).

Esses cursos surgem no contexto dos ideais da Escola Nova, suas bases curriculares pautavam uma formação que envolvesse o conhecimento científico articulado à experimentação, entretanto o foco na profissionalização dos professores permaneceu. Ressalta-se ainda que, por ser um único curso a formar docentes e bacharéis, a estrutura curricular era composta por 3(três) anos com disciplinas voltadas a conteúdos “específicos” da área e 1(um) ano destinado a formação pedagógica. Essa estrutura conhecida como “3 + 1” marca um dos dilemas atuais do currículo de formação de professores no que tange ao espaço-tempo das disciplinas/componentes curriculares mais relevantes a formação desses profissionais (GATTI, 2010; TANURI, 2000).

Outro aspecto relevante a ser considerado é que a criação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia nasce sob a égide de uma formação científica aos professores, tal como aos demais profissionais egressos da Educação Superior. Revela-se então um tensionamento para superar a hegemonia de desvinculação entre prática e teoria, outro dilema que acompanha até o atual momento as discussões a respeito do currículo de formação de professores.

Os ideais de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira e os interesses pela melhoria da formação de professores influenciam a criação dos primeiros cursos de licenciatura e Pedagogia. Para esses educadores as experimentações e práticas docentes necessitam de fundamentação teórica. Nesse sentido, os professores, assim como, os outros profissionais precisam de formação científica. E o *locus* dessa formação é a Educação Superior. Assim, a década de 30, no âmbito da formação de professores é marcada pelo reconhecimento do professor como profissional; busca pelo equilíbrio entre conhecimento científico e experimentação e, início da formação de professores na Educação Superior.

A conjuntura sociopolítica e econômica do país nas décadas de 40 a 60 - que teve como um dos impactos o populismo e, o processo de industrialização - impulsionou a ampliação da Educação Superior de modo a atender a classe média que emergia e buscava a formação de seus filhos para atuarem como profissionais liberais, bem como em cargos de lideranças dos setores públicos e privados. Como resultado desse processo houve um significativo aumento na quantidade de Instituições de Educação Superior, isoladas e privadas.

A efervescência dos movimentos sociais da década de 60 provocou, dentre outros, discussões sobre esse tema, que resultaram na apresentação de propostas para reestruturação da educação, incluindo a superior, culminando na primeira Lei de Educação e Base da Educação

Nacional de 1961 e na reforma universitária definida pela Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Essa última reforma foi muito criticada por provocar desmobilização do movimento estudantil, dispersão da comunidade acadêmica por meio da estrutura departamental. A Lei nº 5.540/68 previa a liberdade para modificar currículos e programas incluindo aí a criação ou extinção de matérias e, experimentação de novos métodos de ensino (CUNHA, 2003). Conforme a lei supracitada, o ensino e a pesquisa são indissociáveis e, as universidades são seus principais *locus*, cabendo apenas em casos excepcionais a oferta por instituições isoladas. Mais uma vez a autonomia pedagógica e administrativa-financeira é mencionada desde que submetida ao então Ministério da Educação e Cultura (MEC).

É importante registrar que a reforma universitária mencionada ocorreu no contexto da ditadura militar no país. Segundo Saviani (2008), várias mudanças realizadas nesse período ainda repercutem na Educação Superior brasileira, a exemplo do vínculo entre educação pública e as demandas do mercado, a privatização do ensino superior, a estrutura departamental do ensino, e da pós-graduação *stricto sensu*.

A influência do setor privado e dos acordos internacionais – a exemplo do MEC - United States Agency for International Development (USAID) – ditaram a perspectiva tecnicista na educação brasileira. O foco era o saber fazer, dominar técnicas e procedimentos que permitissem executar com rapidez e eficiência a sua tarefa profissional. A perspectiva fragmentada e parcial da realidade era suficiente, enquanto a reflexão e a análise crítica sobre o contexto sócio, político e ambiental eram reprimidas.

O contexto educativo desse período era marcado pela expansão da escolarização das classes populares, de modo a atender a demanda de mão-de-obra requerida pelo processo de industrialização brasileira. Em relação à Educação Superior havia a necessidade de novos profissionais na área burocrática e administrativa dos negócios que se ampliavam no país. Apesar de eminentemente voltada para a elite brasileira, no que concerne à formação de professores, expandia-se a oferta de cursos para a formação de profissionais que iriam atuar na Educação Básica, cuja demanda era crescente. Diante da necessidade e urgência em formar professores foram criados os cursos de Licenciatura Curta (três anos) refletido na formação aligeirada de professores. Assim, no início da década de 70 havia no país três formas de oferta de cursos: Licenciatura Plena (quatro anos), Licenciatura Curta e, no âmbito do Ensino Médio, o curso de Magistério.

Na metade da década de sessenta e na década de setenta, por exemplo, auge da ditadura militar, observa-se a predominância da concepção tecnicista, cujos princípios se baseavam no positivismo e na dicotomia teoria-prática. O modelo empresarial fundamentado no *taylorismo*

firma-se como estratégia para melhorar os resultados da escola, de forma rápida e com baixo custo. Eficiência, controle, resultados precisamente mensuráveis expressavam o que era esperado dos docentes. Nesse sentido, cabia ao professor executar com precisão o que havia sido definido pelos curriculistas ou outros especialistas. A divisão entre os que pensavam o currículo e as ações na escola e, os que executavam, eram bem definidas. Nesse contexto, a formação de professores volta-se para dimensão técnica e normativa do saber, operacionalizar os processos de ensino, conforme prescrito no currículo e nos materiais instrucionais disponibilizados.

Nesse cenário, continua a ocorrer a expansão do setor privado na Educação Superior, por meio de faculdades, voltadas principalmente à formação de professores e, de universidades, que vão ganhando força na década de 70 e, se expandindo até os dias atuais.

O crescimento econômico do Brasil nos anos 70 conhecido como período do "milagre econômico" foi subsidiado não apenas por recursos financeiros estrangeiros, mas também pelas políticas desenvolvimentistas conferidas pelas agências financiadoras, que se refletiram em políticas de privatização da Educação Superior.

O Banco Mundial apresentava-se como a instituição que possuía fórmulas universais para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo, preservar o meio ambiente e aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas. A base da sustentação teórica estava posta, de um lado, na teoria do capital humano em que a educação escolar é igual à maior produção e maiores investimentos e, de outro, na teoria da modernização tecnológica, predizendo a função econômica do conhecimento (SILVA, 2002, p. 61).

A intenção do Estado nessa década e nas que sucederam era de viabilizar a eficiência e a produtividade das atividades universitárias considerando a crise econômica do país (SOUSA, 2013). Por outro lado, os questionamentos da sociedade em relação à qualidade do ensino impulsionavam o país a rever a expansão das instituições de Educação Superior e a criação de novos cursos pelo setor privado. As lutas sociais e políticas por um país democrático influenciaram o reconhecimento da educação e da cultura como um direito de todo o cidadão cabendo então à universidade pública, como instituição social, promover a produção e democratização do saber.

Em relação aos cursos de Pedagogia e Licenciatura, nos anos 80, é acirrada a discussão a respeito da docência enquanto identidade profissional e foco dos cursos. Conforme Tanuri (2000), a análise sociológica das questões educacionais passa a prevalecer repercutindo, dentre outros, nas discussões do contexto social e histórico em que ocorre a formação de professores,

chamando atenção para a formação tecnicista e a divisão entre o trabalho docente e o dos técnicos, que provocavam a desvalorização do primeiro.

Apesar do direito à educação ser reconhecido pela Constituição Federal de 1988, estudos desenvolvidos por Chauí (2003) e Silva (2002) indicam que os acordos realizados pelo Brasil com o Banco Mundial fizeram com que a educação deixasse de ser um direito e se tornasse um serviço, a universidade deixasse de ser uma instituição social e passasse a ser uma organização social, cujo interesse é particular e instrumental. Para Chauí (2003) essa mudança gerou o que ela denomina de universidade operacional, ou seja, aquela que é

Regida por contrato de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...] estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos [...] alheios ao conhecimento e à formação intelectual (CHAUÍ, 2003, p. 7).

A Educação Superior, vista como essencial ao desenvolvimento do país, torna-se um serviço cuja oferta não se restringe ao setor público, mas principalmente ao setor privado. Para situar esse cenário (Santos; Almeida Filho, 2008, p. 16) citam que "ocorre a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical".

A perspectiva mercadológica da Educação Superior gerou um modelo denominado por Castanho (2002) de neoliberal-globalista-plurimodal que conduz a universidade ao atendimento das exigências do mercado, à ênfase na cultura global, em detrimento da nacional e à apresentação de diferentes formas de organização institucional para responder as demandas do capital. O interesse é a formação de indivíduos eficientes para atuar no livre mercado instaurado na sociedade. A Educação Superior passa a flexibilizar as estratégias de formação ofertando cursos rápidos, a utilizar a educação à distância para a formação profissionalizante aligeirada conforme interesses das forças econômicas hegemônicas.

A pesquisa e a extensão perdem espaço assim como o interesse por uma sociedade melhor para todos. Nesse contexto destaca-se a significativa expansão das Instituições de Educação Superior privada, o pouco investimento do Estado nas universidades públicas e a utilização de concepções mercadológicas na avaliação da qualidade da Educação Superior, ranqueando as IES para acirrar a competitividade entre elas (CUNHA, 2003; CHAUÍ, 2003).

É importante destacar que nos anos 1990 houve uma nova reforma universitária, na qual se instituiu legalmente o credenciamento das universidades mediante avaliação periódica e definiram-se as características das diferentes IES. O Programa de Avaliação Institucional das

universidades brasileiras, criado em 1992, tinha adesão voluntária e aporte de recursos para as instituições que realizassem a auto avaliação (CUNHA, 2003). Entre 1996 e 2003 surge o Exame Nacional de Cursos destinado à graduação, que buscou compatibilizar os resultados da graduação, da pós-graduação e da pesquisa como condição para a IES constituir-se universidade.

Houve um expressivo crescimento na quantidade de matrículas passando de 1.540.080 em 1990 para 2.694.245 em 2000 e chegando aos atuais 7.037.688 (BRASIL, MEC/INEP, 2007). Para consecução dessa expansão foram criadas duas políticas que merecem destaque pela ênfase na graduação e na formação de professores. São elas: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007.

A necessidade de ampliação da Educação Superior, para atender as demandas de profissionais em vista do desenvolvimento do país tendo como objetivo fortalecer a Educação Superior pública impulsionam o governo a investir na Rede Federal de Educação Superior, criando o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Conforme Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o objetivo do Reuni é criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Entre as diretrizes destacam-se a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e a atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade (BRASIL, 2007, art.2 III). Além dessas, considera como necessários à qualidade acadêmica a flexibilidade curricular e a oferta de formação e apoio pedagógico aos docentes da Educação Superior (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010 p. 660).

As universidades federais que aderiram ao Reuni comprometem-se a cumprir os propósitos e as metas estabelecidas no programa e em troca receberam/recebem apoio técnico financeiro do governo federal. Conforme dados do MEC até 2011 “foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação” (BRASIL/MEC, 2014). A expansão quantitativa não necessariamente representa melhorias na qualidade da Educação Superior. Para Mancebo, Do Vale e Martins (2015), os estudos qualitativos referentes ao Reuni levam a inferir que houve um aumento do trabalho docente e o aligeiramento do ensino via flexibilização curricular além do uso da EaD, refletindo a formação em larga escala.

A UAB tem como principal propósito a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, utilizando a educação a distância, para ampliar e interiorizar a oferta de cursos de Educação Superior a docentes em exercício, mas sem a devida habilitação. Volta-se tanto para professores sem graduação quanto para aqueles que são graduados em áreas diferentes das que lecionam. Trabalha ainda, com a formação continuada para gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação. A UAB se configura como um *sistema nacional de Educação Superior à distância*, que utiliza a estrutura e a equipe de IES já existentes, assim como dos estados e municípios que almejam participar. Na prática não possui corpo técnico nem infraestrutura própria e não há articulação entre ensino, pesquisa e extensão necessários a qualidade da educação, razões pelas quais Mancebo, Do Vale e Martins (2015) afirmam que a UAB carrega indevidamente o nome de universidade.

Apesar das limitações da UAB quanto à qualidade educacional proporcionada mediante a expansão quantitativa, ela tem contribuído para a disseminação das áreas da diversidade, dentre elas a EA, mediante a oferta de cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Essa conjuntura implicou em mudanças pedagógicas e de gestão das IES, em especial, das universidades, que podem ser percebidas também na avaliação docente pela produtividade e não pela qualidade, na desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão, no conhecimento visto como um bem essencialmente econômico, restringindo-se à informação e ao poder sobre ela. Para Bertolin (2009) acrescenta-se ainda a gestão empresarial baseada na competitividade, a pesquisa aplicada as demandas do mercado e a depreciação das áreas de ciências humanas e sociais. Nesse contexto, a formação torna-se secundária em relação à preparação para atuação profissional no mercado de trabalho.

Se a função social da Educação Superior é a formação, essa requer ações educativas que transcendam o ensino.

A educação significa um movimento de transformação interna, daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura, acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo) (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Nessa perspectiva retomar a Educação Superior como um direito e não como um serviço implica em mudanças dentro e fora das instituições educativas, que reverberam em mudanças sociais e de democratização do saber, onde o conhecimento não é mercadoria, a formação não é treinamento e a educação não se restringe ao ensino.

Diante do contexto neoliberal e em defesa da universidade pública, Chauí (2003) aponta algumas mudanças necessárias para que essa instituição retome sua função social de formativa e democrática. A primeira refere-se à posição contrária à exclusão social imposta pelo neoliberalismo, lutando pela universidade pública como direito de todo cidadão, o que implica, entre outros, em condições de entrada e permanência das classes populares, bem como na melhoria da Educação Básica pública, já que essas classes vêm de lá. Conceber a autonomia universitária garantindo o direito e o poder da universidade em organizar e autodeterminar institucionalmente, intelectualmente e financeiramente a partir da sua missão, e não das induções financeiras, normativas e avaliativas postas pelo Estado e pelo mercado.

A autora destaca ainda que a democratização da Educação Superior não significa a massificação da mesma, o que envolve assegurar aos estudantes o conhecimento clássico e contemporâneo da sua área de formação, bem como de áreas que emergem das mudanças sociais, científicas e filosóficas. Os outros aspectos levantados referem-se à valorização da docência; revalorização da pesquisa pela qualidade social e não pela produtividade; políticas públicas de financiamento da pesquisa, considerando os projetos propostos pelas universidades.

É importante lembrar que o final do século XX e o início do século XXI são também caracterizados pela ampliação do acesso das classes populares à Educação Superior não apenas por meio de instituições privadas, mas também com o aumento da oferta de vagas nas universidades públicas. As políticas de inclusão de grupos historicamente excluídos do elitizado mundo acadêmico, por meio das chamadas ações afirmativas vêm buscando facilitar o acesso desses grupos a Instituições de Educação Superior por meio de bolsas de estudo e reserva de vagas, bem como estratégias à permanência desses grupos nas instituições.

Sem desconsiderar o contexto neoliberal, a participação das classes populares nas universidades trazendo outros saberes e culturas provocam crises e mudanças na cultura das instituições voltadas à elite brasileira. Essa crise induz a um referencial crítico-cultural-popular (Castanho, 2000) que vem com o objetivo de retomar o engajamento da universidade e de todas as IES na transformação social, visando a melhoria das condições de vida da população trabalhadora. Por essa razão, tanto a excelência acadêmica como o compromisso ético e com a justiça social são relevantes. Concebe-se assim a universidade como um espaço de crítica e de fortalecimento das diversas culturas presentes na sociedade e não apenas a cultura da elite, o que remete também a abertura para outras formas de construção e socialização dos conhecimentos.

Nesse sentido, a efetivação da Educação Superior para o século XXI requer espaço de questionamento e proposição, ética, autonomia, responsabilidade, igualdade de acesso e

permanência, ações articuladas (interna e externamente). Para tanto, se fazem necessárias políticas públicas que viabilize formação de pessoas comprometidas com a produção e a difusão de conhecimentos, saberes e práticas voltadas à construção de sociedades justas e ambientalmente sustentáveis.

As necessidades de mudanças estruturais na universidade também são apontadas por pesquisadores interessados na inserção da EA na Educação Superior. Segundo Tassara (2007), essa inserção integra o processo de mudanças paradigmáticas e de sociedade ambientalmente sustentável resultante dos coletivos de educadores/educadoras ambientais.

1.3. Educação Ambiental no Brasil no contexto da Educação Superior

A EA na Educação Superior resulta de ações governamentais, de grupos organizados e movimentos da sociedade civil, na busca pela institucionalização da sustentabilidade socioambiental por meio de processos educativos. Esses movimentos de origem nacional, mas com influência internacional, nascem em conjunto com outros movimentos sociais, na busca por sociedades democráticas e justas para todos. As experiências e produções acadêmicas, os dispositivos legais e os acordos internacionais, que regulamentam e/ou orientam a EA na Educação Superior expressam as conquistas, ideias e tensões do campo da EA no contexto acadêmico, acumulados pelo país nos últimos quarenta anos.

Estudos desenvolvidos por Tristão e Jacobi (2010) e por Freitas e Souza (2012) apontam que historicamente a entrada da EA na Educação Superior se deu por meio dos movimentos ecológicos e/ou ambientalistas e, posteriormente por profissionais da educação que integravam esses movimentos. Os ideais presentes nesses movimentos influenciaram as abordagens das questões ambientais na educação, que inicialmente eram marcadas pela perspectiva naturalista preservacionista e aos poucos avançam para a perspectiva denominada socioambiental.

É a partir dos anos 1960 que se iniciam, de forma sistemática, os primeiros estudos que mais tarde irão repercutir na constituição da EA. A inclusão da disciplina Ecologia, nesse período, nos currículos universitários, representou um avanço na medida em que tencionava a relação entre o crescimento econômico e material e a preservação dos ecossistemas. No âmbito mundial, os desastres ambientais chamavam atenção da sociedade que começa a reconhecer o caráter finito da natureza e a falta de controle do humano em relação a sua intervenção, a exemplo dos acidentes nucleares ocorridos.

As questões éticas, os valores e os princípios que regiam a sociedade passam a ser questionados por esses e outros movimentos (culturais e sociais) da época. Apesar dessa

convergência, havia pouca articulação entre os movimentos ecológicos e os movimentos culturais/sociais. A busca pela sustentabilidade ecológica era concebida sem considerar as questões políticas, culturais e sociais, o que tornava a luta pela preservação da natureza uma luta considerada de grupos de elite brasileira que não vinculavam a questão ambiental aos problemas socioeconômicos presentes na sociedade brasileira.

Essa concepção típica do pensamento racionalista da ciência moderna, ao dicotomizar degradação social e degradação ambiental, limitou as disciplinas das ciências sociais ao estudo da sociedade e das ciências naturais e da terra à ecologia e ao meio ambiente (TRISTÃO; JACOBI, 2010, p. 17).

A dicotomia desse pensamento, ainda presente nos dias atuais, repercutiu nos cursos de formação inicial de professores, que em sua maioria, não abordavam as discussões ambientais da época. Do mesmo modo que o pensamento racionalista e binário predominava na condução da organização curricular das IES e na formação dos professores voltadas eminentemente para o saber fazer, saber preparar os alunos para exercer o que lhe eram demandados.

Assim, a EA também foi trabalhada nos poucos espaços que havia nos currículos dos cursos de Educação Superior. O entendimento sobre o funcionamento dos sistemas ecológicos, bem como, os procedimentos necessários ao cuidado da natureza eram suficientes. É neste período que as atividades prescritas de como fazer EA começam a ganhar força e ainda são encontradas nos dias atuais. É interessante observar que, mesmo os importantes expoentes educadores críticos da época, ao questionarem as limitações desse modelo educacional, não faziam alusão às questões ambientais, apesar de reconhecerem a importância do contato com a natureza na formação humana. Parecia que os problemas ambientais não tinham cunho social e relação com a dignidade humana.

O processo de industrialização no Brasil e o crescimento econômico na década de 1970, conhecido como “milagre econômico”, trazia por um lado a influência de organismos econômicos estrangeiros abrindo brechas para um projeto de educação vinculado aos interesses econômicos internacionais. Por outro lado, a participação do Brasil em eventos internacionais de EA, a exemplo do ocorrido em Belgrado e em Tbilisi, favorecia a construção do campo da EA brasileira. Essa participação gerou acordos induzindo o país a assumir compromissos de fomentar a "pesquisa e o desenvolvimento científicos referentes aos problemas ambientais, tanto nacionais como multinacionais" (ONU, 1972, p.6). Além de incentivar mudanças da organização curricular fragmentada para a interdisciplinar; a inclusão da EA em cursos de formação de professores; a produção de material pedagógico e projetos locais.

A primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, promovida pela ONU em 1972, em Estocolmo, contou com a participação de 113 países, 19 órgãos intergovernamentais e mais de 400 organizações não-governamentais. Nessa conferência, a educação é reconhecida como indispensável à superação da crise ambiental e da proteção ao meio ambiente. É interessante destacar que nesse evento a ênfase à preservação da natureza com vista ao desenvolvimento econômico e a visão do ambiente como ecossistema tinham a perspectiva antropocêntrica, o que determinava a concepção de educação proposta. Além dessas, a concepção de que a pobreza gerava degradação ambiental.

Os princípios 19 e 20 da declaração decorrente desse evento indicam a ciência e a tecnologia como caminhos para o desenvolvimento econômico e social, atrelados à superação dos problemas ambientais. Essa perspectiva econômica e tecnológica na superação dos problemas ambientais influencia a chegada da EA nos países subdesenvolvidos da época, fortalecendo a visão de que é preciso investigar mais sobre a natureza e produzir conhecimentos sobre o ambiente, de modo a não impedir o desenvolvimento econômico. Essa abordagem reverberou nas universidades brasileiras, como instituição social de pesquisa, com a concepção biologizante, ou seja, àquela em que os aspectos sociais, culturais, políticos não são reconhecidos na EA desenvolvida, em especial, por cursos de Biologia, Ecologia, Ciências Naturais e Engenharias.

A partir das recomendações da conferência realizada em Estocolmo, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) criam o Programa Internacional de Educação Ambiental visando à implementação das recomendações, a partir da promoção de reflexão e ação cooperada entre os países signatários.

A Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi, promovida pela UNESCO, em 1977, define explicitamente a concepção e, o que se espera dos países membros em relação à EA, retomando princípios da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano de 1972

Mediante a utilização dos descobrimentos da ciência e da tecnologia, a educação deve desempenhar uma função capital com vistas a despertar a consciência e o melhor entendimento dos problemas que afetam o meio ambiente. Essa educação deverá fomentar a formação de comportamentos positivos em relação ao meio ambiente, bem como a utilização dos recursos existentes pelas nações (UNESCO, 1977, p.1u).

A ideia da natureza como recurso e a compatibilização entre educação, ciência e tecnologia ainda fundamentavam a EA, além da visão comportamentalista dos processos formativos. Contudo, significativos avanços são percebidos em relação à EA dos quais se destacam: a inclusão da dimensão sociocultural e política nas questões ambientais conduzindo a uma percepção sistêmica e integrada do ambiente; a inclusão da EA em várias disciplinas e cursos transcendendo o enfoque das ciências naturais e pautando-se em uma abordagem interdisciplinar.

Com essa perspectiva foi recomendada a implantação da EA nos sistemas de ensino e para todas as pessoas, de modo a possibilitar na formação delas conhecimentos, atitudes e valores éticos necessários à compreensão dos problemas ambientais, ao compromisso e à participação ativa na melhoria da vida e da proteção do meio ambiente. Destacam-se ainda o caráter interdisciplinar da EA e a possibilidade da mesma "contribuir satisfatoriamente para a renovação do processo educativo" (UNESCO, 1977, p.1u).

No que se refere à Educação Superior, o documento propõe "aumentar os cursos de ensino superior relativo ao meio ambiente" (UNESCO, 1977, recomendação 4 letra e) e que "as universidades - na sua qualidade de centro de pesquisa, de ensino e de pessoal qualificado no país" (ibidem, recomendação 13) invistam na pesquisa sobre educação formal e não formal no que se refere a métodos, conteúdos, fundamentos epistemológicos, material pedagógico, entre outros, necessários ao desenvolvimento da EA e forme profissionais que atuem em prol do meio ambiente. Para tanto, orienta que sejam revistas as potencialidades dessas instituições no desenvolvimento de pesquisas, incentive a abordagem interdisciplinar nos estudos sobre a relação entre as pessoas e a natureza, além de elaborar material sobre fundamentos teóricos da proteção ambiental para subsidiar as ações universitárias.

As indicações de participação cidadã e da interdisciplinaridade na natureza da EA na Conferência de Tbilisi foram fatores importantes no contexto educacional brasileiro, que na época era marcado pela departamentalização das universidades, significativa quantidade de faculdades isoladas e, do poder estatal na definição dos currículos, além da pouca autonomia das instituições educativas. Essas recomendações vão ao encontro de educadores e ambientalistas que questionavam e lutavam por melhorias sociais, educacionais e de proteção da natureza, ao tempo em que ajudavam a confluir esses grupos. Reconhecer a EA como estratégia para superação da crise ambiental significa abrir brechas no sistema capitalista e opressor hegemônico.

Apesar das recomendações desse último evento já apontarem para a perspectiva mais ampla da EA com a inclusão de aspectos sociais, culturais e econômicos no Brasil, a abordagem

dos problemas ambientais ainda trazia uma visão eminentemente biologizante, os movimentos enfatizavam a defesa da natureza desconsiderando a relação do contexto social, cultural e político. Assim, a EA era também trabalhada de forma restrita à área de ciências naturais e, alheia a outras questões que a ela estavam relacionadas. Nesse contexto, a inclusão da disciplina ecologia e/ou meio ambiente nos currículos ainda era considerada um marco relevante apesar de destinada aos cursos da área de Ciências Naturais e da Terra, já que as questões sociais não pertenciam ao campo da EA. Pôde ser percebida também a ausência de espaço da EA em grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), das áreas de Ciências Humanas (TRISTÃO; JACOBI, 2010). Essa visão fundamentou a instrumentalização da EA à conscientização quanto aos aspectos do funcionamento da natureza, além do confinamento da EA no ensino da Ciência e da Geografia.

Para Layrargues (2003), o fato de a Biologia e a Ecologia serem ciências mais próximas dos estudos sobre o funcionamento dos sistemas naturais levou à aproximação mais rápida destas às questões referentes à crise ambiental, reconhecendo os impactos da ação humana sobre os ecossistemas. As denominadas Educação Ecológica e Educação Conservacionistas refletem essa visão.

Mas o que pode ser realmente considerado inovador e pioneiro e digno de mérito no campo científico, foi a iniciativa da biologia ao enfrentar a crise ambiental fora do seu domínio específico: não satisfeita com a ação exclusivamente no âmbito das ciências naturais, entendeu que seria urgente e necessário um amplo esforço de divulgação e convencimento público a respeito da crise ambiental, a fim de gerar e disseminar a consciência ecológica no tecido social. [...] a biologia assumiu para si a tarefa de conduzir a bandeira dessa luta [...] e estabeleceu um saudável diálogo com a educação que mais tarde se configurou no nascimento da educação ambiental (LAYRARGUES, 2003, p. 24).

Essa perspectiva pode ser percebida também nos espaços de discussão e implementação da EA, eminentemente a partir do campo ambiental e não do campo educacional como também sinalizado por Carvalho (2001) e exemplificado por Dias (1993) ao tratar do histórico da EA brasileira

1976-Resultado do convênio entre a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e Fundação Universidade de Brasília (FUB), realizou-se o Curso de Extensão para Profissionais de Ensino do 1º grau - Ecologia, baseado na reformulação da proposta curricular de ciências físicas e biológicas, programa de saúde e o ambiente [...] para quatro mil pessoas (professores, administradores etc.). O Projeto de EA da Ceilândia (1977-1981), proposta pioneira de um currículo

interdisciplinar e que tinha por base os problemas e necessidades da comunidade;

1977 - A disciplina Ciências Ambientais passa a ser obrigatória nos cursos de Engenharia das universidades brasileiras (DIAS, 1993, p. 40-41).

De acordo com Vasconcelos et.al (2012), os países industrializados, a exemplo dos Estados Unidos, já instituíam legislação sobre EA, mas no Brasil as discussões educacionais voltavam-se à expansão quantitativa do seu sistema como estratégia para o desenvolvimento econômico, tecnológico e científico. Isso irá inclusive se refletir nas políticas públicas dos anos 1980 a exemplo da Política Nacional de Meio Ambiente – Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, a primeira legislação dessa magnitude a mencionar a EA como princípio para a preservação ambiental. Contudo, esta não foi uma lei do âmbito educacional, mas ambiental.

A predominância da perspectiva biológica e comportamentalista da EA no contexto da ditadura militar e da perspectiva educacional tecnicista do país regida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, influenciaram a entrada da EA nos espaços governamentais e acadêmicos. Apesar disso, as tensões provocadas por movimentos da educação popular (Freire, 1997; Arroyo, 2007) e da Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1992), bem como o ingresso de estudantes e profissionais nas Instituições de Educação Superior, vinculados a essas perspectivas pedagógicas e aos movimentos ambientalistas, favoreceram a abertura de articulação das questões ecológicas e sociais nas discussões e práticas de EA (LOUREIRO, 2008).

Na década de 1970, as teorias críticas do currículo (SILVA, 2004) começam a tomar força, enfatizando as questões ideológicas, culturais, econômicas e de produção capitalista presentes no currículo. As ideias oriundas dos autores dessas teorias, a exemplo de Paulo Freire (1985) com a educação popular, Bourdieu e Passeron (1982), Althusser com os estudos culturais, Apple (1982) com o materialismo histórico dialético, também começavam a subsidiar sujeitos dos movimentos ambientalistas, o que pode ter contribuído para a aproximação dos campos da educação e do ambiente.

Com isso começa a fortalecer a perspectiva socioambiental e a EA crítica na década de 1980, resultantes da articulação entre os movimentos ecológicos/ambientalistas e os movimentos sociais e educacionais, as influências de Tbilisi, bem como a abertura das áreas das Ciências Humanas e Sociais para as questões ambientais.

Entre as influências internacionais, no final da década de 1980, destaca-se o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, promovido pela UNESCO, em 1987, o qual

teve a intenção de traçar estratégias e ações para a EA para a próxima década. Reconhece-se que para a EA provocar mudanças comportamentais seria preciso nas formações articular aspectos cognitivos e afetivos. Assim, além da produção e disseminação das informações sobre o meio ambiente tornam-se necessárias estratégias formativas que favoreçam a relação de pertencimento das pessoas com o ambiente que ela integra.

Outros aspectos bastante discutidos e recomendados nesse evento referem-se às pesquisas experimentais buscando aproximação com a realidade dos sujeitos; às mudanças curriculares visando estratégias pedagógicas, conteúdos, dentre outros, favoráveis à inserção da EA, assim como a socialização e a avaliação das experiências curriculares; bem como, ao desenvolvimento de programas e materiais; e à formação de professores.

A necessidade de mudanças na formação em EA, identificadas e propostas nesse congresso, remete a alterações, principalmente, nos currículos e nos projetos políticos pedagógicos como um todo. Segundo Dias (1993), para efetivação da EA na Educação Superior foram estabelecidas como ações prioritárias "o desenvolvimento de sensibilização para as autoridades acadêmicas; desenvolvimento de programas de estudos; treinamento de professores; e cooperação institucional" (ibidem, p. 90). Nota-se aí o reconhecimento de que a implementação da EA perpassa por questões pedagógicas, mas articuladas as de gestão institucional. Podemos inferir que as mudanças curriculares e formativas, propostas no Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais, para ocorrer requerem que a formação do corpo docente das IES não se restrinja aos das áreas de ciências naturais e biológicas e o envolvimento das lideranças institucionais, pois a EA envolve mudanças nas estruturas e culturas das IES.

Os acordos internacionais, a expansão e o fortalecimento de organizações não governamentais de cunho ambientalista influenciaram importantes deliberações sobre a EA no país, na década de 80 das quais se destacam a promulgação da Política Nacional de Meio Ambiente (1981) e da Constituição Federal (1988) que regulamentam a obrigatoriedade da EA em todos os níveis de ensino, além de iniciativas governamentais como a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente e do Conselho Nacional de Meio Ambiente. Além desses, o Parecer nº 226/1987 do Conselho Federal de Educação que estabelece a inclusão da EA nos currículos das instituições educativas.

A regulamentação da EA favorece a sua entrada nas políticas públicas do país e impulsiona a realização de iniciativas para sua efetivação na educação brasileira. Para Carvalho (2008), é na década de 1980 que a EA avança no país, mas é nos anos 1990 que ela se consolida com delineamento de diferentes concepções e ações estruturantes. Na Educação Superior,

destacam-se, os cinco seminários sobre Universidade e Meio Ambiente,⁴ promovidos pela então Secretaria Especial do Meio Ambiente e a UNESCO, entre 1986 e 1992. Esses se constituíram como importantes espaços de diálogo e de emergência das tensões comuns nos campos políticos e de construção de conhecimentos. Apesar de diferentes e divergentes interesses dos participantes, notaram-se convergências quanto à perspectiva e à prática interdisciplinar como as mais pertinentes; à necessidade de clareza teórica, metodológica, prática e política que permeiam esse campo; à necessidade de articulação teoria e prática e a reflexão sobre o papel ético-político da universidade. Como um dos desdobramentos desses seminários tem-se diretrizes e recomendações que subsidiaram a inclusão da dimensão ambiental nas universidades.

No final dos anos 1980, as primeiras dissertações em EA começam a aparecer no banco de Teses e Dissertações da CAPES e avançam de forma exponencial nas décadas seguintes (ALVES, 2006; REIGOTA, 2007). Esse crescimento reverbera na diversificação de tendências, concepções, práticas e informações sobre a EA no país. Para Tristão e Jacobi (2010), a partir de então começa a abordagem mais crítica e complexa da EA que inclui as questões ideológicas, políticas, interdisciplinar e cultural nas discussões do campo (ROCHA, 2003).

A realização e os documentos resultantes do contexto da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Rio/92, ocorrida no Brasil em 1992, impulsionaram a articulação de educadores ambientais e a institucionalização da EA no país. A Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, apesar de fazer referência às deliberações de Estocolmo, não menciona a EA em nenhum dos princípios. Trata-se apenas da "capacitação endógena para o desenvolvimento sustentável" como estratégia para compreensão e disseminação do conhecimento científico e tecnológico; "do acesso adequado às informações relativas ao meio ambiente" e da responsabilidade do Estado em "facilitar e estimular a conscientização e a participação popular, colocando as informações à disposição de todos" (ONU, 1992, p. 2).

A ausência da EA como processo formativo no documento oficial pode ser o indicador em relação ao espaço da EA na perspectiva capitalista que se fundamenta no desenvolvimento sustentável (LOUREIRO, 2012). A conscientização e a participação popular nos processos decisórios sobre a sustentabilidade ambiental requerem muito mais que acesso à informação e sim o pensar, o refletir e o construir conhecimentos e valores.

⁴Informações mais detalhadas podem ser obtidas no artigo Trajetórias e perspectivas da interdisciplinaridade ambiental na pós-graduação brasileira de Paulo Rocha (2003). Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a10v06n2.pdf>>. Além dos Anais dos eventos.

Na conjuntura da conferência acima citada foram elaborados dois outros importantes documentos que subsidiam políticas públicas e ações de EA. O primeiro intitulado *Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis*, construído pela sociedade civil organizada, reconhece a relevância da EA como um processo permanente de aprendizagem e necessário às transformações humanas, sociais e à construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas. Nesse tratado a EA constitui-se como um direito de todo cidadão e como um ato político, sendo então ideológica, dinâmica e transformadora. Das ações estabelecidas para consecução desse propósito está a de mobilizar a IES para o apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão no tema, e a criação de centros interdisciplinares para o meio ambiente nas universidades (Ação 19). Esse tratado vai de encontro à corrente que buscava substituir a EA por educação para o desenvolvimento sustentável. Baseado neste último conceito defendido por alguns organismos internacionais, há uma primazia da dimensão econômica, na qual a sustentabilidade é viável, desde que não comprometa o avanço econômico. A ênfase nos aspectos econômicos também marcou as deliberações a respeito da EA na Conferência Internacional em Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, promovida em 1997, pela UNESCO, em Thessaloníki - Grécia. O referido organismo internacional até os dias atuais utiliza a terminologia educação para o desenvolvimento sustentável nas ações desenvolvidas no Brasil.

A Agenda 21, outro documento emergente da Rio 92, que se constitui em um programa de ação assinado pelos países participantes, teve a intenção de traçar um planejamento para a consecução do desenvolvimento sustentável no século XXI. O capítulo 36 desse documento denominado *Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento*, versa sobre as estratégias para EA trazendo o desenvolvimento sustentável como base para reorientar o ensino, ampliar a consciência pública e promover o treinamento com vista a preparar as pessoas para atuarem no mercado de trabalho adequando as questões ambientais ao desenvolvimento (Agenda XXI item 36.2 e 36.3). Segundo Farias (2008), no âmbito da Educação Superior as recomendações voltam-se ao apoio as universidades concebendo-as como “centros de excelência em pesquisa interdisciplinar e educação em ciências ambientais e de desenvolvimento, direito e gerenciamento de problemas específicos” (FARIAS, 2008, p. 62).

Vale destacar o retrocesso ao restringir a EA ao ensino/treinamento. A educação é um processo formativo de transformação na convivência (MATURANA; REZEPKA, 2010), enquanto o ensino é uma estratégia utilizada para alcançar essa formação. Sendo assim, não podemos restringir a EA ao ensino e muito menos o ensino a treinamento, já que este último envolve um fazer automatizado e não reflexivo.

Apesar dessa visão restrita da EA, a Agenda XXI recomenda que as atividades neste campo tenham cunho interdisciplinar, investimento na revisão dos currículos para o trabalho multidisciplinar articulando os aspectos culturais, sociais e demográficos ao desenvolvimento sustentável, treinamento na formação inicial e em serviço de professores e demais profissionais que atuam no planejamento e na gestão educacional. Em relação à Educação Superior preconizou apoio às universidades para que possam ofertar cursos interdisciplinares, promover a pesquisa e o intercâmbio do conhecimento técnico-científico e da tecnologia (ibidem, p. 3), além de indicar a criação de redes e a articulação com os setores empresariais.

Ainda na década de 90, sobressai como iniciativa o Grupo de Trabalho *Educação Ambiental no contexto do Ensino Universitário*, reunido em 1997, durante o IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Esse grupo elaborou um relatório explicitando os problemas para inserção da EA nas IES, recomendando a integração da EA nos currículos de forma transversal e não disciplinar e a institucionalização da gestão ambiental nessas instituições.

No final da década de 1990, duas importantes leis no campo da educação são aprovadas: a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ambas resultantes de tensões em relação ao rumo da educação brasileira, regulamentando a formação crítica, a gestão democrática nos processos educativos, a autonomia e a promoção do entendimento do humano e do meio em que vive.

Apesar de promulgada em períodos semelhantes, a LDB não fez nenhuma menção à EA, o que ratifica o seu distanciamento e institucionalização no âmbito das políticas voltadas à educação formal. Tal ausência pode também ter impactado na abordagem pouco explícita da EA na maioria das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) destinadas à formação de professores, elaboradas a partir de 1997 e ainda vigentes. As reflexões sobre essas e outras leis serão detalhadas neste capítulo no item denominado *Caminhos para a regulamentação e institucionalização da Educação Ambiental na Educação Superior*.

Para Morales (2009), os avanços teórico, metodológicos e legal da EA, nos anos 1990, influenciaram a incorporação da dimensão ambiental nas universidades por meio de

Disciplinas optativas, comissões interdepartamentais ou programas e cursos interdisciplinares, vinculados à reitoria, para conseguir certa independência dos departamentos disciplinares e também implementarem cursos de pós-graduação lato e stricto-sensu na área de educação e meio ambiente (MORALES, 2009 p.188).

Desses cursos destacam-se o de Mestrado e o de Doutorado em Educação Ambiental da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG-RS), desde então, únicos nesse âmbito no Brasil.

Estudos desenvolvidos por Carvalho (2001) indicam que a pós-graduação é o caminho de entrada da EA na Educação Superior, devido ao *status* que a pesquisa tem na valorização do professor universitário em relação às atividades de ensino e extensão. Esse fato pode ser observado também ao analisar o sistema de avaliação dos docentes e dos cursos de graduação e pós-graduação promovidos pela CAPES e INEP. Sem desmerecer a importância da pesquisa é válido refletir sobre os impactos que a mesma gera na inserção da EA nas IES e nas comunidades pesquisadas, assim como a importância da indissociação entre pesquisa, extensão e ensino.

Os avanços na pesquisa e nos espaços de discussão e socialização das mesmas se refletem na criação e na consolidação de eventos organizados por coletivo de docentes-pesquisadores no campo da EA. Nesse contexto, destacam-se: i) o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), iniciado em 2001, a partir da articulação entre três universidades públicas de São Paulo – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade de São Paulo (USP), que acontece a cada dois anos estando na sua 8ª edição; ii) a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), criada em 2002, por iniciativa de programas de pós-graduação interdisciplinares; e a criação, em 2003, do Grupo de Estudo e dois anos após um Grupo de Trabalho de Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) possibilitando, em suas reuniões anuais, dentre outros, a apresentação e discussão de trabalhos científicos. O EPEA e a ANPEd se destacam no que se refere à educação formal.

O EPEA possui além dos anais de cada encontro, um periódico semestral e interinstitucional, fórum de discussão e um Grupo de Discussão de Pesquisa (GDP) sobre EA e formação de professores/educadores. Isso possibilita a articulação e a socialização permanente entre professores, pesquisadores e estudantes envolvidos e/ou interessados pela EA.

A ANPEd é uma das instituições mais renomadas, na educação brasileira e de destaque nacional. Seu principal objetivo é “o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil” (ANPEd, 2012a). A existência de um Grupo de Trabalho de EA – GT22 nessa associação favorece a consolidação desse campo na pós-graduação brasileira, bem como nas atividades de pesquisa e ensino. Os trabalhos apresentados nas reuniões anuais e a atuação

dos integrantes desse GT têm influenciado positivamente as políticas públicas de EA dentre elas, as referentes à formação de professores.

A constituição de redes se tornou outro espaço de articulação, diálogo e fortalecimento da EA brasileira originada, dentre outros, de iniciativa de docentes e acadêmicos. Várias redes foram criadas nesse período, a exemplo da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), Rede de Educação Ambiental da Bahia (REABA), Rede Paulista de Educação Ambiental, Rede Acreana de Educação Ambiental (RAEA), Rede Mato-grossense de Educação Ambiental (REMTEA). A Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), criada em 2001, por três universidades – Universidade Estadual de Feira de Santana, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Universidade de São Paulo – expandiu para agregar outras IES e programas ambientais. Seu principal objetivo é

A criação e ampliação de espaços e oportunidades de diálogo entre profissionais e grupos universitários que desenvolvem ações no campo da EA em uma perspectiva convergente, num quadro caracterizado pela inexistência de canais e instrumentos de intercâmbio e divulgação das experiências de ambientalização da Educação Superior (BRASIL, 2007^a, p. 7)

A RUPEA, a convite do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério do Meio Ambiente (MMA), realizou em 2004 a pesquisa piloto intitulada *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas*. O objetivo principal da pesquisa foi “contribuir para ampliação do espaço de diálogo e para a enunciação de elementos para a formulação de políticas específicas para o setor, no processo de implementação da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 2007a, p.4).

Esse mapeamento revelou que os desafios e as possibilidades são externos e internos às IES, indicando que a implantação da EA na Educação Superior envolve, entre outros desafios, a incorporação da EA pelas instituições destinadas ao financiamento, à avaliação e à regulação da Educação Superior; a formação dos docentes universitários; o reconhecimento da EA como área interdisciplinar de produção de conhecimento científico (BRASIL, 2007a, p. 26-27). Como resultado foi apontado que, em sua maioria, os cursos de graduação que trabalham com EA, o fazem por meio de disciplina específica; as atividades de pesquisa são as mais desenvolvidas; há necessidade de institucionalização da EA incluindo - a, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento Institucional das IES visando a sua presença na cultura da instituição.

A importância da inclusão da EA em todas as atividades (ensino, pesquisa, extensão, gestão) da IES também foi identificada pela Rede de Ambientalização Curricular do Ensino

Superior (Rede ACES), constituída por três IES brasileiras - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) - dentre as 11 universidades de sete países envolvidos. Entre os principais objetivos da rede estão:

Avaliar o grau de ambientalização curricular; promover processos de intervenção nas práticas formativas com a finalidade de introduzir mudanças no currículo; e promover a difusão dos mecanismos de ambientalização utilizados no estudo piloto para todas as unidades acadêmicas (FREITAS; OLIVEIRA, 2004, p.307).

A concepção de ambientalização curricular da Rede ACES subsidiou várias experiências e pesquisas na Educação Superior, além de colaborar com a ampliação da perspectiva curricular envolvendo outras atividades da IES que impactam diretamente na inserção da EA nos cursos e na formação da comunidade acadêmica. A ambientalização envolve mais do que a da dimensão do ensino, pesquisa, extensão e gestão "a internalização de saberes e práticas ambientais em todos os campos de conhecimento e todas as atividades das IES" (PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2006, p.1).

A ideia de ambientalização vem avançando e se irradiando nas pesquisas e discussões voltadas à sustentabilidade socioambiental, nas instituições de Educação Superior e também de Educação Básica. Nos últimos anos tem sido objeto de discussão em eventos internacionais e nacionais realizados no Brasil, a exemplo do Seminário "Informação, sensibilização e avaliação da sustentabilidade socioambiental em universidades, ocorrido em 2010; 3º Seminário Internacional "Sustentabilidade na Universidade", em 2012; IV Seminário Sustentabilidade na Universidade: desafios à ambientalização nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, realizado em 2013; e VI Conferência Internacional de Educação Ambiental e sustentabilidade "O melhor de ambos os mundos", em 2014. No capítulo que versa sobre as questões curriculares, abordarei com mais densidade a respeito da ambientalização da Educação Superior.

Indo ao encontro dessa concepção, ao participar do Plano Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), o MEC assumiu o compromisso de "implementação de programas de espaços educadores sustentáveis com readequação de prédios (escolares e universitários) e da gestão, além da formação de professores e da inserção da temática nos currículos e materiais didáticos" (BRASIL, 2008b, p.113). A ideia de espaços educadores sustentáveis no âmbito da Educação Superior ainda está em processo de discussão, buscando articular melhor os tripés currículo/espaço-físico/gestão com o de ensino-pesquisa-extensão.

A ideia de redes e ações articuladas também está expressa na versão do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), criada em 2004, pelo Órgão Gestor da PNEA, MEC e MMA. Ao delimitar suas linhas de ação e estratégias trata das especificidades da Educação Superior e da formação de docentes.

As legislações ambientais brasileiras promulgadas a partir do século XXI também legitimam a EA como estratégia importante. O arcabouço legal e jurídico, bem como as ações e os documentos já desenvolvidos no país subsidiam o desenvolvimento da EA nas IES.

A inclusão da EA na Educação Superior, apesar de importantes avanços, ainda requer políticas públicas que atendam às especificidades desse nível de ensino. Estudando as principais ações implementadas pelo MEC no campo de EA, nos últimos treze anos, observei o pouco investimento na Educação Superior. O que talvez explique porque a maioria das ações de EA nas IES é resultante de iniciativas individuais ou de um grupo de professores que nem sempre conseguem institucionalizá-la. A legislação vigente representa um avanço, mas requer políticas públicas para sua implementação.

1.4. Caminhos para a regulamentação e institucionalização da Educação Ambiental na Educação Superior

A presença da EA nos marcos regulatórios do Brasil indica avanços em relação ao reconhecimento desta na formação das pessoas, ainda que não necessariamente garantam as condições e as estratégias necessárias à implementação da mesma. Nessa perspectiva buscarei nesta seção evidenciar os marcos regulatórios que considero relevantes para subsidiar a EA na Educação Superior, mais especificamente os cursos de licenciatura e, por conseguinte as políticas públicas que vêm sendo implementadas nesse âmbito. Essa análise contribuirá a posteriori para entender também as possíveis influências das legislações e, das políticas públicas para a presença da EA nos currículos dos cursos de formação inicial de professores.

Expressa em leis, decretos e resoluções específicas além de outros instrumentos legais que corroboram com a sua legitimação, a EA na educação formal, mais especificamente na Educação Superior ainda não teve sua inserção devidamente garantida nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas pelas IES, bem como nos espaços em que ela se insere.

Alguns marcos regulatórios a exemplo da Política Nacional de Educação Ambiental tratam a EA de forma específica, outros como a Constituição Federal e a Política Nacional de

Meio Ambiente trazem artigos específicos sobre a mesma e, há ainda os que a incluem ao tratar de questões da sustentabilidade ambiental no planejamento e na gestão do ambiente ou no sistema educacional do país.

A Política Nacional de Meio Ambiente estabelecida pela Lei nº 6.938/1981, marca a regulamentação da EA no país. Essa política expressa o entendimento de que os aspectos naturais e os socioeconômicos compõem conjuntamente a EA. Além disso, explicita em um dos seus princípios, que a Educação Ambiental deverá estar presente em todos os níveis de ensino visando tornar as pessoas capazes de atuar ativamente na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

A Constituição Federal, promulgada em 1988, no capítulo referente ao meio ambiente, aponta para a responsabilidade e a obrigatoriedade do poder público em promover a EA em todos os níveis de ensino com vistas à preservação do meio ambiente.

Nota-se que as primeiras leis federais que dispõem sobre a EA a tratam-na a partir do campo ambiental e não educacional. Esse fato indica dois aspectos que considero relevantes. O primeiro referente à EA como estratégia para a defesa do meio ambiente, o que conduz a inferir como resultado das militâncias dos movimentos ecológico/ambientais, que estão fora da educação formal. O segundo diz respeito à EA não compor na Constituição Federal o capítulo da educação, o que sugere que a EA não fazia parte do cerne das políticas educacionais brasileira. Essa ideia pode ser ratificada ao analisarmos a Lei nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) quando foi criada.

A LDB, "disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (BRASIL, 1996, art.1º, § 1º). Ao ser promulgada, silencia-se em relação à EA, apesar do estabelecido na Constituição Federal e na Política Nacional de Meio Ambiente e das discussões sobre a EA que subsidiavam o Projeto de Lei nº 3.792 sobre a política nacional de EA que tramitava desde 1993 na Câmara dos Deputados.

Alguns autores consideram que a LDB contempla a EA ao estabelecer no art. 32, inciso I "a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade" (BRASIL, 1996). Mas a compreensão do ambiente natural e social é insuficiente para o entendimento e a construção de conhecimentos, valores e práticas sobre as relações ambientalmente sustentáveis. Como dizia John Cage (1912 – 1992), "o silêncio é grávido de som", nesse sentido a ausência da expressão Educação Ambiental, ou correlata, revela as tensões e as contradições em relação ao entendimento e ao espaço da mesma enquanto parte integrante da educação do país.

A EA passa a constar na LDB somente em 2012⁵(BRASIL, 1996, art. 26, § 7º). Mas é interessante observar que a inclusão se dá apenas para o Ensino Fundamental e Médio e origina-se da área de Defesa Civil e não da educação formal. Não estou com isso querendo minimizar a articulação das diferentes áreas na composição da EA, mas chamar atenção para o desafio da mesma se constituir, enquanto concepção educacional, na lei máxima que estabelece as diretrizes e a base da educação brasileira.

A ausência da EA na LDB, em relação à Educação Superior representa de certa forma, um retrocesso, considerando o que estabelece a Constituição Federal e outras recomendações internacionais (Carta de Belgrado, de Tbilisi (1977), Agenda 21 o Tratado da Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável e Responsabilidade Global) e nacionais resultantes de estudos, pesquisas e encontros sobre a EA, comentados anteriormente. A existência de uma política específica de EA ajuda a minimizar essa lacuna.

A instituição de uma lei específica sobre EA constitui um relevante marco na regulamentação da mesma em relação à perspectiva, ao propósito, às estratégias e aos fundamentos a serem adotados no país. A Lei nº 9.795/1999 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), primeira desse tipo na América Latina, traz em seu texto as principais recomendações e discussões internacionais e nacionais sobre a EA. Para Loureiro (2008) a lei expressa “a superação de dúvidas comuns quanto aos pressupostos da Educação Ambiental, principalmente quanto aos seus objetivos e finalidades, procurado institucionalizar os pontos consensuais” (ibidem,p.7) que permearam as discussões, tensões e disputas entre as diferentes tendências de EA presentes no país, abordadas com mais detalhes no capítulo II.

Quanto aos aspectos consensuados, ressalta-se a EA como integrante do processo educativo de todo o país; a construção de conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores coerentes com a sustentabilidade ambiental; a inclusão da EA na formação inicial e continuada de todos os profissionais; a perspectiva interdisciplinar na EA formal. Dos aspectos divergentes, o principal refere-se à EA não se constituir disciplina na Educação Básica e, a abordagem conservacionista. Neste último aspecto, Layrargues (2002) reconhece a ausência de uma visão mais sociológica que dê conta de uma participação mais coletiva e da evidência dos conflitos sociopolíticos e econômicos presentes nas questões ambientais. Por outro lado, Saito (2012)

⁵ Modificação realizada para atender a Lei nº 12.608/ 2012 Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nºs 12.340, de 1º de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências.

acredita que as questões referentes à justiça social e à democracia estão no fundamento dessa lei trazendo as questões sociopolíticas.

Quanto à obrigatoriedade ou não de uma disciplina na Educação Superior, as principais discussões giram em torno da garantia de espaço da EA no currículo que, na maioria das instituições é organizado de forma disciplinar. Entretanto há os que considerem a abordagem transversal e comum a todo o currículo, um caminho de superação da perspectiva hegemônica de fragmentação do saber. Não pretendo adensar essa discussão agora, pois será tratada no capítulo V, mas desde já, vale mencionar que a questão não se refere à EA como disciplina ou não, mas o respeito e a garantia da autonomia das IES em organizar seus currículos a partir das suas culturas e realidades.

Para além das convergências e divergências sobre a PNEA, a sua existência hoje, e o Decreto Federal nº. 4. 281/2002 que a regulamenta, constituem os principais marcos regulatórios da EA no país, refletido em outros instrumentos legais e operacionais para a educação formal. Na PNEA a EA é entendida como

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, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, art. 1º).

Esses processos são considerados essenciais e permanentes à educação brasileira (formal e não-formal) e, por essa razão, devem estar presentes de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino.

Concebida na PNEA como componente da educação brasileira, a EA é também reconhecida como um direito de todo cidadão brasileiro, e um dever do Estado e da sociedade como um todo promovê-la (Brasil, 1999, art. 3º). É possível inferir que nessa perspectiva, a promoção da EA reflete ideais freiriano, ao considerar que a sua implantação requer processos em que as instâncias promotoras são educadoras, mas também precisam ser educadas para tal.

No que se refere às instituições educativas públicas e privadas, a Lei nº 9.597/1999 estabelece como incumbência “promover a Educação Ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem” (art. 3º, II) por meio das *linhas de atuação inter-relacionadas que envolvam a capacitação de recursos humanos; desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações; produção e divulgação de material educativo; acompanhamento e avaliação* (art. 8º). Se considerarmos que as formações ofertadas por essas instituições são

concebidas e operacionalizadas por sujeitos é preciso educá-los ambientalmente, para que então estes possam incorporar a EA na formação dos outros sujeitos.

É válido ressaltar que no texto da referida lei, a educação formal é considerada educação escolar incluindo a Educação Superior:

Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: (...) I - Educação Básica; **II - Educação Superior**; III - Educação Especial; IV - Educação Profissional; V - Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 1999, art. 9º, grifo nosso).

No que se refere à inclusão da EA na educação formal, determina-se que a mesma seja uma prática educativa integrada, contínua e permanente; não seja implantada como disciplina específica no currículo, facultando para os cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA; além da incorporação da ética ambiental como conteúdo nos cursos de formação e especialização técnico-profissional (art. 10).

Quanto à formação (inicial e continuada) de professores, nota-se uma atenção especial em relação às outras profissões ao estabelecer artigo e parágrafo específicos:

A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (BRASIL, 1999, art. 11).

Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999, art. 11, parágrafo único).

Esse destaque pode ser entendido como um reconhecimento social desses profissionais como formadores de novas gerações, já que qualquer profissão e qualquer sujeito que adentre as escolas terão o professor como principal responsável pelos processos indutores da formação dos alunos.

Outro ponto que também merece destaque quanto à Educação Superior é o art. 12 que determina a “autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada observarão o cumprimento do disposto nos artigos 10 e 11 desta”. Considerando esses dispositivos, todas as IES para funcionarem precisam inserir a EA no currículo e em todas as atividades por elas desenvolvidas, o que fortalece a ideia de que o trabalho com EA envolve o currículo, a gestão e o espaço físico.

Adentrando as questões específicas de formação de professores é importante mencionar o Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Essa tem como um dos objetivos “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da **sustentabilidade ambiental** e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (art. 3, VIII, grifo nosso). Nota-se aí a regulamentação de uma perspectiva formativa que reconhece a EA como necessária a melhoria educacional.

Quando observados os instrumentos legais que subsidiam a expansão e a avaliação da Educação Superior, a presença da dimensão ambiental é identificada. A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, estabelece que “Os Institutos Federais têm como finalidades e características [...] promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2008, art. 6, inciso IX). Se considerarmos essa lei articulada a Constituição Federal e a PNEA é possível inferir que a EA deverá se fazer presente nos processos educativos desses institutos.

O Sistema Nacional de Avaliação, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sob a coordenação do INEP, é responsável por averiguar a qualidade da Educação Superior e conceder as IES autorização e autonomia para funcionar. Na referida lei, a defesa do meio ambiente integra uma das dimensões institucionais a ser considerada na avaliação no que se refere à responsabilidade social da IES (Art. 3º III). No Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância, utilizado pelo instituto, a PNEA e o Decreto que a regulamenta, compõem os requisitos legais e normativos. Solicita-se o registro se "Há integração da Educação Ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente?" (INEP, 2012, p.27). Apesar de serem consideradas como regulatórios não integrar o cálculo do conceito da avaliação, pois tem a intenção de subsidiar o MEC nas decisões cabíveis (INEP, 2012, p. 26).

Nesse sentido, a inclusão da PNEA na avaliação dos cursos de graduação, dentre eles os de licenciatura, é um passo importante, mas insuficiente já que a presença ou não da EA no curso não compromete o conceito atribuído na avaliação e utilizado nos processos de reconhecimento e validação e renovação dos cursos. A própria PNEA estabelece, em seu art.

2º, a *Educação Ambiental componente essencial e permanente da educação nacional* e, sendo assim, deve estar presente em todos os cursos e processos educativos.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, da CAPES, tem por missão “Promover a formação de pessoal qualificado para a melhoria da Educação Básica e para o fortalecimento e crescimento da ciência, da tecnologia e da inovação, visando ao desenvolvimento sustentável do Brasil” (BRASIL, CAPES, 2013, p.16). No entanto, apenas um dos programas voltados à formação inicial faz menção a EA ou a sustentabilidade ambiental nos processos formativos das licenciaturas, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Além dos instrumentos legais até então mencionados existem as resoluções do Conselho Nacional de Educação, que dispõem sobre orientações a serem observadas pelas IES na organização dos currículos. A presença ou não da EA nesses documentos são relevantes por tratarem especificamente dos conhecimentos, saberes e práticas que deverão compor os cursos ofertados. Estudos realizados por Santos (2012) indicam que a maioria dessas resoluções, ao instituírem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), não faz alusão explícita à EA. As reflexões e dados sobre as DCN serão aprofundadas a posteriori.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*, para o decênio 2014-2024, tem como uma das diretrizes *a promoção dos princípios do respeito à sustentabilidade socioambiental*. Apesar disso não consta nenhuma menção nas metas e estratégias sobre questões pertinentes à EA, o que torna ínfimo para operacionalizar a inclusão nos currículos das IES.

Outras leis que tratam sobre as questões ambientais também apresentam elementos que podem subsidiar a EA na Educação Superior. Visto que as mesmas trazem a prerrogativa da participação cidadã nos processos decisórios de planejamento e gestão ambiental, o que exige uma atuação qualificada. A partir das ideias de Silva (2004) é a EA que proporcionará capacitação e formação das pessoas para atuarem no planejamento e no gerenciamento da água, do saneamento, da conservação da natureza e do desenvolvimento das cidades construindo a cidadania ambiental.

As leis acima referidas são: Lei Federal nº 9.433, de janeiro de 1.997, que institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, a Lei das Águas; a Lei Federal 9.985, de julho de 2000, que institui a Política Nacional de Conservação da Natureza; a Lei Federal nº 10.257, de julho de 2001, que institui a Política Nacional Urbana, o Estatuto da Cidade e a Lei Federal nº 11.445, de janeiro de 2007, que estabelecem as diretrizes nacionais para o saneamento básico.

A Resolução CONAMA nº 422 de 23 de março de 2010 estabelece diretrizes para as campanhas, as ações e os projetos de EA, considerando a educomunicação para democratização das informações e a execução das ações de EA respeitando os currículos, a função social e a autonomia universitária conforme previsto em lei.

A diversidade que compõe o arcabouço legal e jurídico apresentado mostra que as IES têm respaldo e obrigatoriedade de incluir, permanentemente, em suas ações a EA. Mas, para que esta torne-se política pública, é necessário além dos marcos legais a sua aplicação no tecido social, supervisionada pelo poder judiciário e controlada socialmente (LAYRARGUES, 2002).

O reconhecimento da necessidade de políticas públicas de EA voltadas para as especificidades da Educação Superior conduziu a busca pelas ações promovidas pelo Ministério da Educação nesse campo. Analisando as principais ações desenvolvidas por este ministério em relação à EA, nos últimos 13anos, notou-se pouco investimento na Educação Superior. Nesse período, em termos de ações específicas destaca-se o *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior*, mas que pouco avançou na implantação das sugestões apontadas no documento; o Programa de Extensão Universitária (PROEXT), o Programa de Educação Tutorial (PET), e a utilização da Política Nacional de Educação Ambiental como critério para autorização e reconhecimento dos cursos de IES.

O MEC, por meio da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) começou a utilizar, em 2011, a Lei n. 9795/99 nos processos de autorização e reconhecimento dos cursos das IES federais e privadas que estão sobre sua jurisprudência. Essa iniciativa atende ao artigo 12 da referida lei e induz as instituições a definirem estratégias para inserção da EA nos currículos dos cursos ofertados.

O Programa de Extensão Universitária (PROEXT) destinado a apoiar programas e projetos de extensão das instituições públicas foi criado em 2003 e legalmente instituído em 2008, por meio do Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008 e, posteriormente, regulamentado pela Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009 e o Decreto 7.416 de 30 de dezembro de 2010.No PROEXT a EA se constitui em um dos subtemas integrante da Linha Temática: Educação. Além disto, são disponibilizados recursos financeiros a programas e projetos de instituições de Educação Superior pública que atendem aos requisitos dos editais lançados anualmente pela Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC.

O PROEXT tem intenção também de promover a articulação e a racionalização do apoio à extensão universitária induzidas pelo MEC; o fomento aos programas e projetos na área; o subsídio às instituições públicas de Educação Superior (IPES) na melhoria do desenvolvimento e gestão das atividades extensionistas; o fortalecimento da função social das referidas

instituições e da formação crítica dos estudantes; favorecimento da articulação dos saberes populares e acadêmicos (BRASIL, 2008c).

Ao analisar os editais disponíveis (2009-2014) no *site* do MEC⁶ observa-se que até 2009 não havia detalhamento sobre o que abordar no campo de EA. A menção feita no edital se restringia

Às propostas direcionadas ao PROEXT 2009 - MEC/SESU deverão atender as seguintes diretrizes específicas de natureza acadêmica (...) existência no projeto/programa de ações articuladas envolvendo ações na Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores, **Educação Ambiental**, etc. (BRASIL, 2009, p. 9, grifo nosso).

A partir do edital nº 5/2010 (BRASIL/MEC, 2009), o detalhamento da *Linha Temática Educação* se organiza de maneira mais específica por meio de subtemas dentre os quais, a denominada *educação socioambiental e cidadania*. Além dessa linha, outras duas tratam sobre as questões da sustentabilidade ambiental. São elas: Pesca artesanal e aquicultura familiar; a de Desenvolvimento urbano no edital nº 5/2010; Tecnologias para o Desenvolvimento Social no edital nº4/2011(BRASIL/MEC, 2010). Nos editais subsequentes, a presença da EA amplia-se na medida em que se estabelece como condição de participação que

Os programas e projetos apresentados, além de obedecerem às diretrizes de natureza acadêmica relacionadas as realidades social, ambiental e econômica do Brasil, deverão atender as políticas de construção de uma sociedade mais justa, saudável e igualitária (BRASIL, 2012, p. 4).

Destaca-se ainda nos editais 2013 e 2014 do PROEXT, o detalhamento do subtema educação socioambiental, cuja ementa apresenta uma indução das políticas públicas de EA, fomentadas pela Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esse avanço resulta da articulação entre a CGEA e a Coordenação Geral de Relações Estudantis da Secretaria de Educação Superior (SESu), responsável pelo PROEXT, e pode ser considerada como uma importante estratégia para a institucionalização da EA na Educação Superior.

A análise desenvolvida por Santos (2013) a respeito das propostas submetidas nos editais 2013 e 2014, do referido programa, constatou que a maioria envolve formação de professores, entretanto não são provenientes dos cursos de licenciatura. O que leva ao

⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=490id=12243option=com_contentview=article

questionamento sobre o espaço da extensão nesses cursos, bem como o interesse e/ou condições dos docentes universitários em submeterem propostas de EA.

O Programa de Educação Tutorial (PET), instituído pela Lei n. 11.180/2005 e regulamentado na Portaria MEC n.º 976 de 27 de julho de 2010, visa "fomentar grupos de aprendizagem tutorial mediante a concessão de bolsas de iniciação científica a estudantes de graduação e bolsas de tutoria a professores tutores de grupos do PET" (BRASIL, 2005a, art. 12).

A partir do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão cabe aos grupos acima mencionados, dentre outros, criar e desenvolver novas práticas pedagógicas na graduação e favorecer as políticas da diversidade trazidas pelas ações afirmativas. Os referidos grupos podem ter abrangência interdisciplinar ou de um curso específico, conforme as áreas de conhecimento que optem por trabalhar. Além dessa, seja qual for a área escolhida deverá articular o trabalho como temática relacionada ao meio ambiente (BRASIL, 2013, art.7). A indução à interdisciplinaridade e a articulação das áreas com questões ambientais configuram-se em contribuições para a inserção da EA nas IES que atendem ao caráter transversal e interdisciplinar estabelecido na PNEA.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa Nº 38 de 12 de dezembro de 2007, tem por propósito "fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação, para atuar na educação básica pública" (BRASIL, 2007, Art. 1º). O referido programa busca efetivar os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e as diretrizes estabelecidas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

A intenção do PIBID é fomentar a melhoria da formação inicial de professores e, conseqüentemente melhorar a educação básica. Para tanto, o referido programa disponibiliza bolsa aos estudantes de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos em escolas públicas de educação básica, sob a orientação de um professor da Educação Superior, em parceria com um professor da Educação Básica. Desse modo o PIBID espera possibilitar aos licenciandos práxis pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e favoráveis a superação dos desafios dos processos ensino-aprendizagem, assim como maior aproximação com a realidade educacional das escolas públicas brasileiras.

Além das bolsas para os estudantes, o PIBID destina verba para participação em eventos científicos, despesas de capital e de custeio para obtenção de material necessário ao desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas. As bolsas também são disponibilizadas para coordenação institucional, coordenação de área – para cada subprojeto apresentado na proposta, coordenação de área de gestão de processos educacionais e supervisão - professores de escolas públicas de educação básica que acompanham os licenciandos.

No que se refere à formação ambiental o regulamento do PIBID estabelece que todo projeto deve contemplar “questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos” (BRASIL, 2013, Art. 7º). Um estudo avaliativo sobre o programa indicou que as experiências com o PIBID têm contribuído, dentre outros, para questionar e repensar o currículo dos cursos de licenciatura. Foi percebido ainda que timidamente, a realização de atividades voltadas à sustentabilidade socioambiental no âmbito das instituições educativas resultantes do programa. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Nesses termos é possível inferir que a formação ambiental está presente na formação dos licenciando integrantes do PIBID e que o referido programa é mais uma possibilidade de inserção da EA nos cursos de licenciatura.

O Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) apresenta os objetivos, as linhas de ação e a estrutura organizacional considerados necessários ao enraizamento da EA no país. Elaborado em 2004 sob a coordenação do Órgão Gestor da PNEA, o referido programa estabelece que a missão da EA é contribuir *para a construção de sociedades sustentáveis com pessoas atuantes e felizes* (BRASIL, 2005b).

Para tanto, espera-se que no âmbito da Educação Superior seja realizada parceria com as IES para i) implementação dos planos de formação continuada de educadores e educadoras ambientais; ii) Continuidade dos seminários anuais sobre o tema Universidade e Meio Ambiente; iii) formação continuada dos professores e técnicos das IES; iv) parceria entre escola e universidade para facilitar a formação *lato sensu* e *stricto sensu*; v) incentivo à inclusão da dimensão ambiental nos projetos políticos pedagógicos/currículo das IES por meio de disciplinas e da transversalidade no ensino, na pesquisa e na extensão (BRASIL, 2005b).

Nos cursos de licenciatura destacam-se a necessidade de focar aspectos metodológicos da EA na formação dos professores; o incentivo ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentos, por meio do fortalecimento e/ou criação de núcleos de EA; projetos de extensão; formação de redes de IES para consolidação de pesquisas e a divulgação dos

resultados destas; estímulo ao apoio das agências de fomento de pesquisa para a implementação das propostas (BRASIL, 2005b).

Ao tratar sobre as ações do MEC em relação à Educação Superior o documento cita:

O fortalecimento da Educação Ambiental no ensino público superior se dá por meio de pesquisas em parcerias com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), na proposta de criação de uma Política de Educação Ambiental no Ensino Superior, e também com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (BRASIL, 2005b p. 29).

Observa-se nessa citação o compromisso do referido ministério em criar uma política de EA específica para a Educação Superior a partir dos resultados do mapeamento. Entretanto, até 2014 a referida política não foi instituída, mesmo sendo considerada essencial, no documento que apresenta os resultados sobre o mapeamento da EA na Educação Superior realizado pela RUPEA em parceria com o MEC e o MMA.

O Documento Técnico nº 12 *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas*, publicado em 2007, pelo Órgão Gestor da PNEA teve um caráter de pesquisa piloto, envolveu 22 IES sendo 14 públicas e 8 privadas situadas em 11 estados. Esse universo corresponde às IES que responderam ao convite em participar da pesquisa. Para realização da pesquisa-piloto foram consideradas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, além de informações gerais das IES; grupos de EA; ações, estruturas, programas e projetos relacionados com EA; desafios, facilidades e prioridades na implementação da EA.

Os resultados dessa pesquisa ainda são utilizados por diversos pesquisadores ao retratarem a EA na IES. Das informações a respeito dos desafios, das limitações e das contradições, bem como, das recomendações e da possibilidade para consolidação da EA na Educação Superior destacam-se como prioritárias a ampliação do mapeamento sobre EA em Instituições de Educação Superior e o investimento técnico, político e financeiro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ MEC e das instituições de Educação Superior.

Excetuando as ações mencionadas, houve outras indiretas que não atendem às peculiaridades das IES, mas as utilizam como canais para outras ações formativas para Educação Básica. Pode-se mencionar, nesse contexto, o apoio aos Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental – que sempre contemplam espaços para a Educação Superior; a parceria para oferta dos cursos de EA à distância pela Rede de Educação para a Diversidade/ Rede

Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR/ Universidade Aberta do Brasil.

A elaboração e a oferta dos cursos da rede podem provocar indiretamente processos formativos nas próprias IES. Ainda assim, é preciso um olhar atento para a formação inicial, em especial, nos cursos de licenciatura. Segundo Veiga (2004), a formação inicial de professores se configura como a primeiro importante momento de aprendizagem e aperfeiçoamento para ingresso na profissão.

Apesar de considerar relevante a relação entre os níveis que compõe a educação brasileira, é importante considerar a identidade e peculiaridade de cada sistema, pois a qualidade das relações que estes irão estabelecer entre si e com o ambiente resultam, também, do fortalecimento interno do sistema. Nesse sentido, a incipiência de políticas públicas e institucionais para a inserção da EA na Educação Superior constitui-se em obstáculo, apesar da legislação vigente.

O conjunto de marco regulatórios, programas e iniciativas governamentais até aqui tratadas expressam caminhos favoráveis a institucionalização da EA na Educação Superior no entanto, vale destacar que ao mesmo tempo refletem ações já desenvolvidas por educadores e pesquisadores do campo da EA que participam de movimentos para regulamentação de práticas já desenvolvidas e, contribuem para o amadurecimento desse campo, a partir de diferentes concepções e práticas formativas.

1.5. Educação Ambiental nas Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes curriculares nacionais (DCN) constituem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos considerados essenciais a elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas e curriculares das IES de todo país. Elas são deliberadas pelo Conselho Nacional de Educação, a partir de atos normativos - Resoluções e Pareceres -, e têm significativa influência na definição dos currículos já que definem a formação mínima necessária ao estudante.

Segundo o CNE, as DCN são "orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes" (BRASIL/CNE, 1997, p. 3). Com essa definição, é possível inferir que as DCN têm um caráter orientador assim como doutrinário, o que torna obrigatório o seu cumprimento por parte de todas as IES e, por conseguinte, delinea o perfil dos professores da Educação Básica.

O conjunto de diretrizes, que atualmente tratam a respeito dos cursos de licenciatura, foi elaborado para atender as deliberações da LDB 9394/96. A construção dos textos das resoluções e pareceres contou com a participação de comissões de especialistas de ensino de cada área, com intuito de trazer as contribuições da comunidade científica e da sociedade civil organizada. Estas comissões foram formadas a partir do Edital 4, de 4 de dezembro de 1997, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. Além destes, foram ou deveriam ser consideradas outras legislações vigentes e documentos do CNE. As resoluções e pareceres orientam as IES quanto ao *perfil dos formandos; competências e habilidades; organização e duração mínima do curso; conteúdos curriculares; estágio e atividades complementares; acompanhamento e avaliação*.

Identificar a presença (ou não) da EA, bem como as concepções da mesma, nas DCN é de suma importância já que elas direcionam a estrutura curricular e, conseqüentemente, o espaço-tempo dos conhecimentos, saberes e práticas considerados relevantes à formação dos professores em todo território nacional.

O Brasil possui atualmente 23 DCN que tratam especificamente a respeito de cursos de licenciatura. Dessas a EA é tratada em 08 explicitamente, 07 indiretamente e em 08 não há nenhuma menção direta ou indireta, conforme demonstra Quadro 2. Nota-se ainda a existência de concepções distintas e, em alguns casos, restritas sobre EA.

Quadro 2: Presença da EA nas diretrizes curriculares nacionais destinadas a formação inicial de professores

DCN dos Cursos de licenciatura e a presença da Educação Ambiental		
Explícita	Mencionada indiretamente	Omissa
Biomedicina	Ciências Sociais	Artes Visuais
Ciências Biológicas	Geografia	Cinema e Audiovisual
Design	Filosofia	Dança
Educação Física	Física	Formação de Professores da Educação Básica e nas Diretrizes
Enfermagem	História	Música
Nutrição	Matemática	Operacionais para Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica
Pedagogia	Letras	Psicologia
Química		Teatro

Fonte: Autoria própria

O Quadro2 indica que na maioria das DCN destinada à formação de professores a EA não está presente de forma explícita, ainda que as mesmas tenham sido elaboradas e aprovadas após 2001, quando já existiam legislações que determinavam a inclusão da EA em todos os níveis de ensino, a exemplo da Constituição Federal e Política Nacional de Educação Ambiental. Acredito que a ausência da EA na LDB tem sido um dos fatores para esse quadro, já que a mesma foi o principal diploma legal a impulsionar as mudanças nas atuais DCN.

As DCN e Pareceres para Formação de Professores da Educação Básica e para Segunda Licenciatura, deliberadas pelo Conselho Pleno do CNE subsidiam as demais DCN que tratam das licenciaturas de diferentes áreas. Em ambas, a formação ambiental está omissa. No caso *Formação de Professores da Educação Básica*, o seu Parecer CNE/CP nº 009/2001 indica a relevância da articulação entre educação e desenvolvimento sustentável, ao tratar sobre a necessidade de formação de profissionais qualificados no país.

Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o reconhecimento da importância **da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável** e para a superação das desigualdades sociais (BRASIL/CNE, 2001c, p. 4, grifo nosso).

Nota-se que a concepção de EA está voltada ao desenvolvimento sustentável, ou seja, aquela em que os processos formativos para a sustentabilidade não devem comprometer o avanço econômico capitalista do país (LOUREIRO, 2012). Apesar das minhas restrições a essa concepção, é válido identificar que há menção a respeito da importância de discussões e práticas relativas à sustentabilidade socioambiental na formação docente. Nesse mesmo documento identifiquei ainda que, as reformas no âmbito das políticas de Educação Básica devem “sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza” (ibidem, p.7, grifo nosso).

As menções a respeito da EA no Parecer que versa sobre a *Formação de Professores da Educação Básica* poderiam contribuir para o desenvolvimento da EA, se não fossem restritas as citações anteriormente identificadas. Em nenhuma outra parte do parecer ou da resolução encontra-se qualquer orientação a respeito da EA na formação docente, o que repercute na pouca visibilidade da mesma nos processos de construção dos currículos dos cursos de licenciatura.

A invisibilidade da EA também foi identificada na Resolução nº 1/2009 que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica. Estas destinam-se principalmente a

organização curricular dos cursos para docentes, que não tem formação concernente a disciplina que lecionam ou irão lecionar. A inclusão da EA nessas DCN seria uma importante oportunidade para a formação de docentes, que em seu primeiro curso, para atuação no magistério, não teve formação ambiental.

Apesar das duas principais DCN referentes à formação inicial de professores não recomendarem a inclusão da EA outras, elaboradas no mesmo período, recomendam explicitamente a formação ambiental. São elas: Biomedicina, Ciências Biológicas, Design, Educação Física, Enfermagem, Geografia, Nutrição, Pedagogia e Química. A concepção de EA recomendada nas DCN destes cursos variou entre as que trazem uma perspectiva restrita as questões do funcionamento da natureza e as mais amplas, que reconhecem as relações sociais como parte da EA, outras ainda apenas citam o termo "Educação Ambiental", sem evidenciar a perspectiva adotada.

As DCN para os cursos de Educação Física ao referir-se sobre competências e habilidades necessárias aos estudantes estabelecem

As questões pertinentes às peculiaridades regionais, às identidades culturais, à **educação ambiental**, ao trabalho, às necessidades das pessoas portadoras de deficiência e de grupos e comunidades especiais deverão ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física (BRASIL, 2004, Art. 3º § 4º, grifo nosso).

Considerando a citação posso inferir que a EA integra estudos relacionados à formação do professor/professora para trabalhar com a diversidade – regional, cultural, física, étnica, biológica – o que tende a favorecer a articulação dos estudos da Educação Física com a saúde integral que envolve a interdependência entre saúde pessoal, social e ambiental (PALAVIZINI, 2006).

Em relação ao curso de Ciências Biológicas as recomendações para inclusão da EA são notórias em diferentes partes que compõe o Parecer CNE/CES nº 1.301/2001 e a Resolução CNE/CES nº 7/2002, a exemplo das competências e habilidades, bem como, dos conteúdos curriculares. Conforme tais documentos, a formação desses estudantes deverá, dentre outros, desenvolver competências e habilidades que o tornem capazes de:

Pautar-se por princípios da ética democrática: **responsabilidade social e ambiental**, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade (BRASIL. MEC/CNE, 2001 p. 3, grifo nosso).

Portar-se como educador, consciente de seu papel na formação de cidadãos, inclusive **na perspectiva socioambiental** (ibidem / grifo nosso).

A EA é abordada numa perspectiva socioambiental, como aquela que pauta-se nas complexas relações entre natureza, sociedade e cultura, ressaltando a importância do seu entendimento para as transformações necessárias à sustentabilidade planetária. Tal abordagem remete a leitura crítica e propositiva das questões ambientais entendendo que a mesma envolve as inter-relações entre conservação, preservação, e justiça ambiental.

Nessa mesma perspectiva a Resolução CNE/CP nº 5/2004, que aprova as DCN do Curso de Graduação em *Design, e dá outras providências* trata da inclusão da dimensão socioambiental em seus artigos 4º e 5º referentes respectivamente as competências e habilidades e aos conteúdos. Conforme essas DCN a formação dos futuros professores deverá possibilitar a construção de consciência a respeito das implicações ambientais, assim como, das econômicas, sociais, antropológicas, estéticas e éticas de suas atividades. O desenvolvimento da EA considerando essas diferentes dimensões tende a possibilitar entender e agir, levando em consideração as complexas relações que envolvem a sustentabilidade socioambiental.

As DCN para graduação em Biomedicina, Nutrição e Enfermagem orientam que os conteúdos do eixo Ciências Humanas e Sociais favoreçam a compreensão dos determinantes ecológicos, além de outros, ao tratar das diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade. No eixo Ciências da Biomedicina indica "Incluem-se os conteúdos teóricos e práticos relacionados com a saúde, doença e meio ambiente" (BRASIL. MEC/CNE, 2003). A relação entre a saúde humana e o meio ambiente, explicitada nessas DCN leva a inferir que a abordagem ambiental tenderá a enfatizar as questões relativas inter-relação entre a saúde humana e a saúde da natureza, favorece também ao trato da EA relacionado às questões de saneamento (educação sanitária e ambiental) que contribuem para a formação ambiental dos futuros docentes.

Nas DCN para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1/2006), o termo "ambiental-ecológico" é utilizado em quase todos os artigos que versam sobre o trato das questões ambientais. Diferenciando apenas quando estabelece que a EA deva fazer parte do *núcleo de estudos básicos* e ser tratada de forma articulada, por meio de "estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea" (BRASIL. MEC/CNE, art.6º, alínea J).

A vinculação do termo ecológico ao ambiental pode induzir a dúvida interpretação sobre a abordagem da EA nas DCN de Pedagogia. Considerando o histórico da EA no Brasil, a abordagem ecológica foi inserida pautada numa visão biologizante e conservacionista desvinculado dos aspectos sociais e políticos (Layrargues; Lima, 2011). No entanto, autores

como Pádua (2009), consideram que a perspectiva ecológica “não se trata de um determinismo ecológico, mas sim da simbiose necessária entre a realidade biofísica e a condição humana” (PADUA, 2009, p. 126), o que implica em reconhecer que os aspectos políticos, culturais, sociais e ecológicos equitativamente influenciam a identidade das pessoas com ambiente em que vivem.

O Parecer CNE/CES nº 1.302/2001 que dispõe sobre as DCN para os cursos de Química orienta que dentre as competências relacionadas ao ensino da química inclua aspectos ambientais, para que os estudantes possam “Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade” (BRASIL. MEC/CNE, 2001, p. 7). Em concordância com Zuin, Farias & Freitas (2009, p.560) identifiquei que a EA é tratada como algo externo às questões sociais. Apesar de trazer vários aspectos relativos à Química não há menção referente às suas inter-relações, o que seria necessário para a compreensão socioambiental e o desenvolvimento da EA.

Apesar de algumas DCN trazerem visões reducionistas da EA, a existência dessa última nesses documentos representa avanços no âmbito da formação de professores, ao tempo que contribui para a inclusão da EA nos currículos desses cursos e, de pesquisas no campo.

A omissão em relação à EA foi identificada também nos cursos de licenciatura em Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual, Psicologia e Artes Visuais. As resoluções que aprovam as DCN dos referidos cursos orientam que na elaboração dos currículos, as IES observem as normas específicas (resoluções e pareceres) relacionadas à licenciatura. Mas, conforme citei anteriormente, os documentos que tratam da formação de professores da Educação Básica também são omissos em relação à EA. Sendo assim, até 2012, quando as DCN para EA, foram aprovadas, não havia nenhuma orientação/recomendação do CNE a respeito da inclusão da EA nesses cursos. A possibilidade da formação ambiental nesses currículos seria possível se a comunidade acadêmica considerasse outras legislações (Constituição Federal, Política Nacional de Educação Ambiental) que estabelecem a inclusão da EA.

No que se refere às abordagens indiretas, considere aquelas em que as resoluções e/ou pareceres recomendam observância de documentos e instrumentos legais, nos quais a inclusão da EA no currículo é explicitamente indicada. Nessa perspectiva, identifiquei o Parecer CNE/CES nº 492/2001 referente aos cursos de Filosofia, História, Geografia, Ciências Sociais e Letras, e os Pareceres n. 1.302/2001 e 1.304/2001 que dispõem sobre as DCN de Matemática e Física, respectivamente. Conforme esses documentos, os currículos deverão formar professores aptos a trabalhar conteúdos definidos para o Ensino Fundamental e Médio. Contudo, diante do espaço de disputa que se configura o currículo, dificilmente, os conteúdos

não explícitos nas resoluções e pareceres das licenciaturas serão devidamente reconhecidos e considerados pelas IES.

Essa situação leva a refletir sobre as fragilidades para trabalhar a EA durante a elaboração e o desenvolvimento dos projetos pedagógicos e curriculares dos cursos de licenciatura. Considerando a orientação da abordagem transversal da EA e os currículos eminentemente organizados por disciplinas, verifica-se uma tensão na definição do tempo e espaço da EA.

A recente criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) visa contribuir para inclusão da EA nos currículos dos cursos, já que detalha aspectos relevantes a elaboração e desenvolvimento das propostas pedagógicas, além de trazer um acúmulo dos avanços referentes ao campo da EA. A Resolução CNE/CP nº. 2, de 15 de junho de 2012, que aprova as DCNEA, contém vários artigos que tratam da formação inicial de professores e orientam “adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociedade, a cultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino” (BRASIL, 2012, Art.6). Espera-se que as DCNEA favoreçam superar a visão restrita de EA presente em outras DCN e contribuam para que os cursos cuja DCN não façam alusão à dimensão socioambiental passem a incluí-la.

As DCNEA recomendam incluir a dimensão socioambiental nos currículos dos cursos de licenciatura visando “à construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental e a proteção do meio ambiente natural e construído” (op.cit. Art.3).

Orientam ainda, a formação para “o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica” (op.cit, Art.19) e considera o papel da EA para a conscientização e o respeito à diversidade ética e cultural, bem como, a metodologia integrada e interdisciplinar.

Nota-se que, ao tratar de EA as questões referentes a saberes e conhecimentos, oriundos de diferentes grupos étnico-raciais e culturais são reconhecidos como legítimos impulsionando assim a integração entre as diferentes disciplinas e os diferentes saberes para o entendimento da realidade complexa.

Observa-se também, que as DCNEA ampliam a concepção de currículo ao reconhecer que este vai além do que é trabalhado em sala de aula, pois abrange outros espaços e experiências formativas ocorridas no âmbito da IES. Nas DCNEA, “as instituições de educação superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas

pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (op.cit, Art. 10). Isso favorece a integração e coerência do tripé ensino-pesquisa-extensão que constitui a Educação Superior.

Articulado com esse tripé chama-se atenção para o Art. 14, inciso V, que versa sobre espaços educadores sustentáveis, aqueles que têm a intencionalidade de educar para a sustentabilidade tornando-se referência em seu território. Para tanto, é preciso articular de forma coerente e coesa o currículo, a gestão democrática e o espaço físico.

Considerando o conceito de “voz” de Giroux (1997), a articulação do currículo com a gestão possibilita a legitimação dos espaços e tempos destinados a ouvir os desejos, necessidades e pensamentos da comunidade acadêmica tornando-a mais ativa nos processos decisórios. Isso possibilita conceber o currículo como um espaço para discussão, questionamento e participação, elementos necessários ao exercício da formação cidadã (SILVA, 2004).

A articulação da proposta curricular com a gestão e o espaço físico reporta a ideia de currículo oculto, que “é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2004, p. 78).

As DCNEA ao orientar essa articulação contribuem para que a IES desvele questões ocultas, e reconheça como os diferentes espaços da instituição são formativos. Neste sentido, o que se pretende é utilizar intencionalmente esses espaços para educar socioambientalmente os futuros professores lhes proporcionado experiências coerentes com os processos de ensino, pesquisa e extensão fomentados pela proposta curricular.

Para Zuin, Farias & Freitas (2009, p. 556), "uma política curricular é produzida tanto no contexto de produção do seu texto político, quanto no contexto de sua aplicação, em que é, efetivamente, recontextualizada". Esses contextos são permeados por diferentes e diversas concepções que muitas vezes entram em disputas para manter-se hegemônica. A definição dos saberes, práticas e conhecimentos tanto na elaboração das DCN quanto nos espaços de implementação das mesmas passa por conflitos, que na maioria das vezes é resolvida pela negociação dos interesses de grupos hegemônicos e não pela relevância na formação dos sujeitos.

Considerando o currículo como um território de saberes, conhecimentos e práticas, as DCN refletem o espaço da EA até então, ao tempo que leva a refletir sobre possíveis caminhos para efetivar as legislações vigentes resultantes de conquista de educadores ambientais.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Esse capítulo tem como foco contextualizar a EA no âmbito do currículo de formação inicial de professores buscando evidenciar como as concepções desses campos implicam na inserção da mesma. Para tanto, serão abordadas, no primeiro momento, questões referentes ao currículo de formação docente e, em seguida, as principais concepções de EA que têm norteado as práticas na Educação Superior.

2.1. Formação inicial de professores e as questões curriculares

O Brasil é um dos países que mais formam docentes no mundo, tendo como principal *locus* desta formação os cursos de licenciatura. É aproximadamente um licenciando para cada dezoito crianças e adolescentes em idade escolar no país (NASCIMENTO; SILVA; SILVA, 2014). Aliado a essa realidade, tem-se a formação docente como um dos temas com maior quantidade de ensaios e pesquisas no campo da educação (GATTI, 2012). Os diferentes interesses voltados às concepções, aos saberes e às práticas dos professores, bem como, às políticas que direcionam tal formação e seus reflexos na Educação Básica reverberam nas disputas sobre os conhecimentos mais relevantes e sua organização nos cursos de licenciatura.

As discussões a respeito do currículo de formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura no país, trazem questões e dilemas que, historicamente, atravessam essa temática. Para adentrar nessa reflexão, de modo a contextualizar a inserção da EA, alguns aspectos foram eleitos, considerando o objeto da tese. Os professores, assim como os estudantes, vivem tensões semelhantes resultantes de uma formação que se diz crítica, autônoma e emancipatória, mas que, na realidade, contribui pouco para alcançar tal proposta (ARROYO, 2012).

A crença de que melhorando a formação de professores a educação escolar melhora está presente no imaginário social e em algumas políticas públicas educacionais, reforçando a ocultação das complexas relações entre sociedade, educação e formação de professores. Há de convir que as condições de trabalho, a desvalorização profissional, a remuneração, a estrutura e gestão do sistema educacional são questões estruturais que também trazem implicações para a melhoria, ou não, da qualidade da Educação Básica.

Essas ponderações não implicam em negar a importância da qualificação desses profissionais, nem implicam em desvalorizar o aumento da profissionalização docente por meio do acesso ao ensino superior incluindo à pós-graduação, mas indicam que não há

correspondência proporcional à diminuição dos índices de evasão, repetência, analfabetismo (inclusive o funcional), apesar de influenciá-los (ARROYO, 2011). A proposta é relativizar e buscar revelar que os professores são também fruto dos desafios gerados por uma sociedade capitalista e excludente, ao tempo em que são profissionais capazes de contribuir com a reversão desse quadro.

Reconheço os estudantes de licenciatura primeiro como pessoas, cidadãos e sendo assim, pessoas com direitos a terem uma formação de qualidade que lhes possibilitem conhecer, compreender, agir e transformar a realidade como pessoa, bem como profissional. Nesse sentido, ao tratar da EA na formação inicial de professores não coaduno com a perspectiva de que estes devam ser preparados apenas para atuação profissional e para o saber fazer em sala de aula ou em outros espaços profissionais. Defendo a ideia de que a formação desses professores deva voltar-se à sua preparação como cidadão e como profissional cuja função é formar outras pessoas.

Nesse sentido, as reflexões aqui apontadas concebem os estudantes de licenciatura como sujeitos que também têm direitos aos bens culturais - como por exemplo, “literatura, os livros, os livros técnicos, a atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística” (ARROYO, 2007, p. 13) -, à formação ambiental, e cuja responsabilidade é possibilitar aos estudantes da Educação Básica o direito ao acesso aos bens educacionais e culturais. Conceber o professor como educador-educando e educando-educador que forma e se re-forma ao formar (FREIRE, 1996) torna-se fundamental para compreender a complexa trama que envolve a EA nos cursos de licenciatura nessa tese.

A formação inicial de professores compõe parte do processo de constituição do professor como cidadão e como profissional da educação. Essa etapa formativa constitui o primeiro de tantos outros momentos de preparação para o ato de ensinar, entendido aqui como o ato de fazer o outro aprender, o que implica em acúmulo e construção de conhecimento (FREIRE, 1996), a respeito das questões educacionais.

Para Silva (2011) a formação inicial de professores não

Supera o estágio de iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio ou necessidade pessoal porque se insere como um direito dos professores, possibilitando-lhes o início da construção de sua identidade e profissionalização (SILVA, 2011, p. 15).

Agregando outras ideias, Veiga (2010) considera a formação inicial de professores como a primeira fase formativa para ingresso na profissão.

A formação inicial é importante para o futuro professor, nesse processo de aprender e aperfeiçoar a profissão, na medida, em que contribui para que ele desenvolva conhecimentos que lhe permitam compreender e problematizar a realidade, intervir na própria atuação e avaliá-la. (VEIGA, 2004, p.97)

Para desenvolver a formação inicial nessa perspectiva Veiga e Viana (2010) destacam ainda, a dimensão humana como princípio formativo, para ratificar a concepção de formação inicial como um processo contínuo que prepara para vida pessoal e profissional de modo progressivo, inovador e, simultaneamente pessoal e coletivo, crítico e autônomo frente à realidade.

A partir das ideias acima expostas a formação inicial de professores envolve de forma articulada conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos, socioambientais, dentre outros que colaborem com atuação profissional comprometida com a reflexão/ação/transformação da realidade a partir do acúmulo e da produção de conhecimento. A base da formação docente deve envolver equitativamente o trabalho manual e o intelectual (GIROUX, 1997), permitindo aos licenciandos o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica necessária à passagem da aparência para a essência, da curiosidade ingênua para a curiosidade crítica (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, formar professores transcende a preparação técnica, o saber fazer desvinculado dos aspectos epistemológicos, axiológicos e políticos subjacentes à prática educativa. A problematização da realidade socioambiental e a ação transformadora a partir da unidade teoria-prática, fundamentadas em conhecimentos científicos articulados a outros saberes e não apenas dos conhecimentos empíricos, são considerados necessários para formação dos docentes frente à diversidade biosociocultural e à conjuntura político-econômica presentes na sociedade atual e, mais especificamente, na Educação Básica, principal *locus* de atuação profissional para o qual está sendo formado.

Arroyo (2011) chama atenção para a necessidade de um projeto cultural de formação de “um profissional único da Educação Básica que dê conta da universalização da educação e da cultura” (ARROYO, 2011, p. 139), como direito do cidadão e dever do Estado. A partir dessa ideia, é possível acreditar no trabalho coeso e na superação da dicotomia e fragmentação presentes na formação dos docentes, por meio da necessária articulação com a Educação Superior, espaço atual da formação inicial docente. Dentre as principais dicotomias presentes nos cursos de licenciatura estão as relacionadas à teoria e prática, formação acadêmica e a realidade escolar, disciplinas pedagógicas e disciplinas de áreas específicas.

Atualmente, as discussões e orientações acerca do currículo de formação inicial de professores têm revelado duas macro tendências. Uma fundamenta-se nas reflexões advindas

da e na prática pedagógica, na preparação para o fazer pedagógico de modo a saber lidar com as demandas do cotidiano escolar, o ponto de partida são as experiências do próprio docente. A outra pauta-se na reflexão *sobre a* prática e enfatiza a formação teórico-científico como ponto de partida para os futuros professores se apropriarem do saber e do saber-fazer, de modo que os mesmos tenham consciência das implicações da sua atuação pedagógica-profissional.

Para alguns autores, as licenciaturas têm, ao investir na formação teórico-científico dos estudantes, tangenciado a formação voltada ao saber-fazer, à prática e, conseqüentemente, provocado um distanciamento da realidade escolar. Atribui-se ainda a formação de egressos que não conseguem fazer os alunos aprenderem, ocasionando problemas educacionais como repetência, evasão, baixo rendimento escolar, dentre outros. Nessa perspectiva, denominada de epistemologia da prática, torna-se necessário então que os cursos de formação de professores invistam mais na prática, em vivências e experiências pedagógicas que possibilitem aos graduandos se aproximarem da realidade.

Segundo Schon (2000), um dos principais expoentes dessa abordagem, é importante que os professores sejam preparados para saberem refletir no cotidiano, na ação pedagógica enquanto esta acontece, de modo a responder as demandas e os desafios diários. Para o autor, o conhecimento docente advém dessa reflexão, ou seja, da experiência, do seu fazer. E, nesse contexto, tanto a teoria quanto a prática válida, a ser trabalhada nos cursos de licenciatura, é aquela útil para responder as questões imediatas do cotidiano. A pesquisa e a reflexão tornam-se expressões relevantes em virtude da não consideração das mesmas como inerentes ao trabalho docente, razão pela qual as expressões “professor reflexivo”, “formação pela pesquisa”, “formação pela prática”, “formação na/para prática”, passam a ser utilizadas por profissionais e pesquisadores que aderem a essa concepção formativa.

A perspectiva acima exposta tem marcado o currículo de formação docente no Brasil, mais fortemente a partir da década de 1990, podendo ser identificada, inclusive, nas DCN dos cursos de licenciatura, mais especificamente quando estas tratam das competências esperadas aos egressos desses cursos, bem como sobre a expansão da carga horária destinada às atividades de natureza prática.

Na contramão dessa perspectiva, há outra macrotendência, na qual está contido um dos grupos formado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), e por autores como, Silva (2008), Dias-da-Silva (2005), Kuenzer (1999), que explicitam as ciladas geradas pela formação eminentemente voltada para a prática e, suas implicações na formação alienante e imediatista dos docentes para resolver problemas do

cotidiano sem a devida reflexão. Chamam atenção ainda para a precarização do conhecimento educacional necessário à formação crítica e emancipatória de professores.

Para os autores supracitados, o campo da formação docente com tais características, pode ser denominado de *neotecnista*, ou seja, uma versão atualizada da tendência pedagógica tecnicista, premente no país nas décadas de 60 e 70, cujo princípio era o domínio da técnica, do saber fazer sem as reflexões sobre esse fazer. Nos dias atuais reflete como o neoliberalismo – economia e produção – influenciam a formação para o trabalho voltada para a adaptação às demandas emergentes do mercado, para melhoria da Educação Básica e, conseqüentemente, expansão e qualificação da mão de obra.

Como resposta a essa perspectiva formativa, a ANFOPE propõe a sólida formação científica dos professores, para que: ocorra a ação/reflexão/ação; efetue-se a valorização do conhecimento educacional que inclui equitativamente no currículo as disciplinas pedagógicas e as das áreas específicas; o licenciando tenha uma formação intelectual e cultural, que os permita problematizar e se apropriar da realidade social e educacional transformando-as (DIAS-DASILVA,2005). Defendem ainda que o *lócus* dessa formação inicial docente deva ser no âmbito da Educação Superior, juntamente com os demais profissionais cuja formação requer domínio científico.

Autores como Saviani (2004), Silva (2011) e Brzezinski e Garrido (2001) defendem que os professores precisam de uma formação sólida e científica que lhes permitam superar o senso comum e, então, conhecer e apropriar-se da realidade para agir adequadamente sobre ela. Para Saviani (2004), a elevação moral e intelectual do sujeito se dá pelo pensamento científico e pelo domínio dos conhecimentos produzidos por métodos validados pela ciência.

Azevedo (1932) aponta que os professores despreparados colocam em risco a qualidade da educação e, por isso, defende que os *professores primários*, atuais professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, devem ter formação universitária. Além disso, o mesmo autor valoriza a produção da ciência argumentando que, para ser professor, há que se produzir ciência. Porém, Brzezinski e Garrido (2001) salientam que, aos professores, cabe não apenas a apropriação dos conhecimentos científicos, mas também de seu movimento, a fim de que os conteúdos trabalhados sejam transformados em novos conhecimentos.

A partir das ideias de Morin (1998) e Nicolescu (2001), além das de Macedo (2013) e Arroyo (2011), a solidez da formação de professores precisa incluir em seus currículos, além dos conhecimentos científicos, outros saberes que também estão na sociedade e, portanto, fazem parte da vida das pessoas. Essa integração entre os saberes não diminui, nem exclui a responsabilidade da IES ou da escola com a universalização dos bens culturais e dos

conhecimentos sistematizados, mas inclui os saberes histórica e socialmente construídos e que não foram organizados e validados cientificamente, pois se valem de outras lógicas e critérios de organização. O reconhecimento dos diferentes conhecimentos e suas formas de produção, bem como, as relações de poder nelas existentes favorecem aos licenciandos expansão da consciência a respeito da legitimação, ou não, de certos conhecimentos no currículo, tanto de licenciatura, quanto da Educação Básica.

Nesse contexto, as macrotendências de formação de professores despertam duas reflexões. A primeira, referente à concepção entre teoria e prática como indissociáveis e constituídas na práxis, entendida como aquela que contém as dimensões do conhecer – teórica – e do transformar – prática. (SILVA, 2011, p. 22). Segundo Silva (2011), essa perspectiva é importante para não incorrer no risco da lógica *neotecnista*, cuja prática e conteúdos têm função utilitarista e instrumental, desvinculando as questões sociais, políticas e culturais. A segunda reflexão é se a formação intelectual e científica inclui a diversidade cultural, socioambiental e de saberes.

O processo de inclusão de conteúdos referentes às questões como EA, relações étnico-raciais, diversidade de gênero, educação do campo, direitos humanos, dentre outros, intencionalmente marginalizados no currículo escolar e das licenciaturas, tem gerado discussões acerca da *dispersão disciplinar* e da qualidade dos cursos, considerando tanto a sua duração quanto a diminuição de espaços dos conhecimentos relevantes. E essa preocupação é perceptível tanto por estudiosos que defendem a prática como princípio formativo quanto por aqueles que defendem a formação teórica-científica como ponto de partida para compreender a prática.

A inclusão da EA, por exemplo, não se trata somente de acrescentar conteúdos novos, mas também de identificar os mais importantes e estruturantes para a construção de sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis. Não se pode correr o risco de inflar os currículos. Há necessidade de mudanças nas concepções e organizações curriculares. Porque, esses conteúdos nem sempre são novos, mas, muitas vezes, são antigos conhecimentos propositalmente negados aos sujeitos por lhes possibilitar outras formas de compreender a realidade.

É importante ressaltar que o intuito dessa inserção de antigos, assim como de novos conhecimentos, não implica colocar mais um fardo de conteúdos e atribuições para os professores, mas sim criar a possibilidade de leituras mais críticas sobre os processos de exclusão e massificação que eles também viveram/vivem, para que possam, então, mudar o padrão naturalizado ao longo de sua formação humana e profissional.

Assim, a proposta é uma formação que propicie aos profissionais o domínio dos conhecimentos e das culturas de forma integrada, favorável à sua formação cidadã e a dos educandos com quem irão trabalhar, para que ampliem, de forma crítica, sua compreensão da realidade, de forma a fazerem escolhas pessoais, coletivas e pedagógicas que possibilitem educação mais humanitária e socioambiental. Nesses termos, a formação docente precisa envolver equitativamente as dimensões acadêmica, profissional, humana e ambiental para conseguir, de fato, alargar a função social e cultural do professor, da IES e da escola.

Um currículo para formação de professores da Educação Básica que viabilize essa proposta pode possibilitar que os profissionais, ao aprofundarem-se nas especificidades de suas áreas, tenham capacidade de perceber que sua própria formação é parte indissociável de um todo e que há outros saberes legítimos na interface dessas áreas. Afinal, como cita com Arroyo,

Temos de reconhecer que, sem dúvida, o conhecimento socialmente relevante se elabora nas áreas do saber especializado, mas não podemos esquecer que há outros saberes e significações da cultura e que há interferências complexas entre o conjunto de saberes que compõe o avanço cultural e civilizatório nas sociedades modernas. (ARROYO, 2011b, p. 140)

2.1.1. Os cursos de licenciatura e os conhecimentos elegíveis para formação docente

Todo conhecimento é histórico, social, construído por pessoas que trazem consigo ética, crenças, valores pessoais e civilizatórios, uma visão de mundo. Nenhum conhecimento é neutro e, assim como o conhecimento, o currículo não é neutro. Os conhecimentos são indispensáveis ao entendimento e à transformação da realidade, e é por meio deles que o ser humano situa-se histórica e socialmente no mundo, buscando entendê-lo para agir na consecução de propósitos individuais e coletivos.

Nesse sentido, os conteúdos são essenciais à formação dos sujeitos e na elaboração desse conhecimento, mas precisam ser trabalhados de modo que não reproduzam as desigualdades e a estratificação social. As ideias de Arroyo (2012) e Freire (1987; 2005) chamam atenção a respeito de como os conhecimentos trabalhados nas instituições educativas podem garantir a todos que nelas ingressam o domínio dos bens culturais, sem a negação ou desvalorização das diferentes culturas, saberes e práticas; e possibilitam aos licenciandos condições formativas favoráveis a posturas críticas e transformadoras da realidade.

De acordo com Arroyo (2011), o conhecimento especializado para uma sociedade diversa e complexa é tão importante quanto sua insuficiência. A integração entre esses

conhecimentos e destes com outros saberes são indispensáveis a um currículo voltado para a humanização e emancipação dos sujeitos, sejam professores ou alunos. Nesse ponto, é necessário reportar-se às contribuições de autores como Morin (1998) e a teoria da complexidade, Nicolescu (2001) com a Transdisciplinaridade, e Santomé (1998) com o Currículo Integrado, porque, dada às especificidades teóricas, todos trazem a integração e a construção do conhecimento como um dos caminhos para as mudanças educacionais e sociais.

Conceber a estrutura curricular dos cursos de formação de professores da Educação Básica como constituída pelos saberes e práticas de sujeitos históricos e reais, que estão dentro e fora da instituição, envolve uma abertura na perspectiva formativa que está para além dos conhecimentos científicos, pois aborda as tradições culturais dos povos que constituem o mundo. Formar professores capazes de conhecer e compreender a realidade, bem como conhecer seus instrumentos e práticas, para então superar a hegemonia dos atuais cursos de formação, implica também em trazer o que está oculto e, intencionalmente, silenciado por uma ciência racionalista.

O currículo, como espaço de conhecimento e poder, é o local na instituição educativa em que se definem e tecem os conhecimentos e práticas considerados relevantes à formação do sujeito almejado pela sociedade. Segundo Arroyo (2011), “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado” (ARROYO, 2011, p. 13).

O currículo torna-se um território em disputa (ARROYO, 2011) pelos sujeitos e grupos sociais que tecem as IES, na busca de legitimação dos seus saberes, conhecimentos e práticas culturais, bem como dos conhecimentos que consideram mais relevantes à formação docente.

As primeiras propostas curriculares implantadas no Brasil, para atender à expansão do ensino na década de 1930, tiveram como base as ideias de Bobbitt e Tyler de concepção do currículo como uma questão técnica de organização e desenvolvimento dos conhecimentos e práticas para alcançar os objetivos da escola almejada (SILVA, 2004). Essas ideias, fundamentadas nos modelos econômicos fordista e taylorista, se refletem no âmbito dos cursos de licenciatura na formação prático-instrumental e na dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Aos professores da Educação Básica cabia aprender a desenvolver conteúdos, técnicas e avaliações definidas por especialistas. De fato, o foco das propostas é o controle, a padronização e mensuração dos resultados, a eficiência da escola como instituição produtora de pessoas capazes de atender às demandas socioeconômicas.

O currículo é utilizado como principal mecanismo para viabilizar essas propostas, de modo a filtrar o que poderia ser ensinado e validado. Com base nessas teorias tradicionais

(SILVA, 2004), o currículo é neutro, requer profissionais especializados em cada área do conhecimento para definir o corpus de conhecimento mais importante e como será ensinado de maneira a alcançar os resultados almejados. Professores e alunos não têm vozes nem espaços para questionar e propor outros conhecimentos. A função do currículo é garantir determinados conhecimentos e experiências, evitando a entrada daqueles que extrapolam o que fora planejado.

A técnica, a psicologia comportamentalista, os objetivos precisos e mensuráveis, a eficiência, a disciplina e a hierarquia dos conhecimentos, a cientificidade e o cartesianismo são ideias-chave, indispensáveis a essa concepção de currículo, que ainda se faz presente nos dias atuais com uma nova roupagem ao enfatizar a prática em detrimento da teoria e os resultados das avaliações externas das IES e dos estudantes sem a devida contextualização político-pedagógica e da comunidade acadêmica.

As relações de poder e controle presentes na definição dos conhecimentos, valores e experiências elegíveis como formativos, não são explicitadas. O que implica numa formação docente desprovida de reflexões a respeito do papel político desses profissionais e de suas práticas pedagógicas.

Os estudos no âmbito das teorias críticas (SILVA, 2004), a partir de estudos culturais, ideológicos e sociais analisam, questionam e contribuem para transformações radicais da perspectiva curricular tradicional, provocando o entendimento do currículo a partir do que ele faz com as pessoas e de como é utilizado no processo de negação da diversidade dos saberes e culturas existentes.

Alguns dos principais autores denunciadores desse processo são Apple (1982), Paulo Freire (1987; 2005; 2007), Bourdieu e Passeron (1982), Bernstein (1990), Giroux (1986), Saviani (1992), além de Althusser, Young, Bowles e Gintis, Pinar e Grumet (SILVA, 2004). Dada as peculiaridades, para todos esses autores, a instituição de verdades não questionáveis por meio da naturalização é uma das fortes estratégias de dominação utilizada no currículo oficial e expressa na instituição educativa por meio de comportamentos e experiências, seleção dos conteúdos, avaliação, materiais didáticos, dentre outros. Desvendar a ideologia presente no currículo é fundamental para transformações curriculares e a práxis pedagógica.

A análise sociológica de Bernstein (1996) destaca os *códigos dominantes* que trazem princípios e valores utilizados na definição e organização das práticas e discursos educacionais, que limitam a autonomia docente e institucionalizam o controle simbólico do que é legítimo no currículo, bem como, o tempo, a condução pedagógica e avaliativa além da organização dos conhecimentos. Apesar das limitações impostas pelos códigos dominantes os conteúdos são

trabalhados mediante a um discurso pedagógico utilizado pelos docentes, que por sua vez, os reinterpretam e contextualizam no âmbito escolar e acadêmico. Nesse sentido, os docentes atuam no processo de legitimação ou não de um currículo, bem como dos textos políticos e da legislação vigente (BERNSTEIN, 1996).

Os estudos culturais de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) contribuem para refletir a respeito de como os saberes acadêmicos garantem aos sujeitos um capital cultural. Esse capital se constitui mediante a ocultação e a imposição da cultura dominante nos currículos, expressa tanto por meio dos conteúdos selecionados quanto por meio do código linguístico. Esses autores contribuem para perceber que a relação de poder e dominação presentes no currículo, não se restringem às questões econômicas, mas também às culturais.

No que concerne aos cursos de licenciatura, esses estudos ajudam a pensar a respeito da superação da hierarquia do conhecimento acadêmico em relação aos outros conhecimentos, assim como, a valorização dos diferentes saberes como estratégias para processos formativos que respeitem a diversidade e as considerem como legítimas na construção do conhecimento e das transformações socioambientais. Favorecem ainda a importância no currículo de formação docente, da discussão a respeito do *habitus*, ou seja, das estruturas sociais e culturais duráveis e transferíveis de modo a serem internalizadas pelos sujeitos.

Para Giroux (1986) uma das formas de poder está expressa nos “significados e práticas sociais realizadas através da seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar e da sala de aula” (GIROUX, 1986, p. 228). É preciso que os professores compreendam esses mecanismos de dominação para que possam questioná-los, e transformá-los.

A formação docente deve contribuir para que os licenciandos possam pensar a respeito de qual sociedade e de qual sujeito eles querem formar e por quê; refletir sobre a atual realidade socioambiental e se almeja ou não transformá-la. E, nesse contexto, quais conhecimentos e práticas pedagógicas são necessários. Mas reconhecendo-se como um ser pertencente a um coletivo, cuja transformação não se faz isoladamente. Nesse sentido Giroux (1986), considera que “os estudantes deveriam aprender não apenas a avaliar a sociedade existente de acordo com suas pretensões, mas devem também ser ensinados a pensar e agir de forma que tenham a ver com diferentes possibilidades de sociedade e a diferentes modos de vida” (GIROUX, 1986, p. 263), razão pela qual, o engajamento político torna-se fundamental.

As mudanças curriculares passam inevitavelmente pelos docentes com suas concepções, valores e crenças, razão pela qual se torna necessário que os mesmos reflitam criticamente sobre elas e suas implicações na práxis educativa. Baseada nas ideias de Giroux (1997) e Macedo (2013), os professores são sujeitos que tecem o currículo e por essa razão qualquer mudança

nesse âmbito requer a formação desses sujeitos, bem como, a sua atuação. Quanto melhor é a formação desses sujeitos maiores são as possibilidades dos mesmos analisarem criticamente a sua realidade, a sua função social e as possíveis ações transformadoras.

Nesse sentido, é perceptível que os currículos precisam ser tecidos pelos sujeitos da instituição de educação superior e da escola. E isso não implica negar ou minimizar os conteúdos historicamente construídos pela sociedade, mas incluir os conteúdos que emergem em todos os momentos resultantes das interações dos sujeitos nas suas relações socioambientais. O que, também, não implica negar às classes populares o acesso e apropriação aos conhecimentos, mas reconhecer que há outros saberes e que todos os sujeitos são capazes de produzir cultura e conhecimento. É preciso reconhecer que o silêncio de conhecimentos e vozes no currículo tem a intencionalidade de manter o *status quo*. Nesse sentido, refletir sobre o que não está presente no currículo é tão importante quanto questionar o conteúdo que ali está.

Concordando Grun (2002), o currículo possui *áreas de silêncio* formadas a partir daquilo que, intencionalmente, não foi permitido ser dito no trabalho com caminhos e verdades únicas. E, nessas áreas, são identificadas as práticas culturais dos grupos excluídos, os saberes e práticas socioambientais sustentáveis, as lutas das classes populares para conquistas dos seus direitos, a relação imbricada entre natureza e sociedade, sendo preciso, então, tecer currículos que rompam com o silêncio e reconheçam os sujeitos dos processos educativos como seres da voz ativa e não passiva.

Revelar as conexões ocultas presentes no currículo é indispensável para compreender porque certos campos de conhecimento estão ou não presentes na formação inicial de professores. Perceber essas conexões não é um exercício fácil, principalmente quando os professores passam toda a vida na instituição educativa (escola e IES), onde a naturalização das ideias e valores dominantes são muito bem trabalhados e mantidos.

O currículo de uma instituição é a sua identidade, ele é norteado por concepções políticas, ideológicas, econômicas, culturais, pedagógicas definidas por um determinado grupo social. Segundo Silva (2004), currículo é “o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimento e saberes” (SILVA, 2004, p. 15), assim, o que, quando e como será ensinado ou privilegiado no currículo é resultante de um processo seletivo que revela as relações de poder. Não há neutralidade no currículo, há sempre uma intencionalidade explícita ou implícita (currículo oculto) conduzindo a formação das pessoas e revelando a identidade dos sujeitos ali presentes.

Para Apple (1982), o currículo é o espaço onde ocorre a ligação entre as estruturas econômicas e sociais com a educação. É o campo fértil onde os grupos sociais hegemônicos

transmitem sua ideologia e mantém o *status quo*. Por isso é preciso desnudar o currículo, descobrindo e questionando os interesses sociais que frequentemente guiam e guiam a seleção e organização dos conhecimentos e experiências vivenciadas nas instituições educativas. Se a intenção é construir uma sociedade ambientalmente sustentável e justa “é preciso questionar o inquestionável” (APPLE, 1982), o que foi naturalizado e está impregnado nos saberes e práticas docentes que favorecem ou dificultam o entendimento das questões socioambientais e uma atuação cidadã.

Nessa perspectiva, o professor precisa dar conta dos conhecimentos válidos presentes no currículo, dos conflitos existentes na escolha desses conhecimentos. Refletindo sobre a quem eles beneficiam e que tipo de organização social estão favorecendo. Segundo Forquin (1993) o conhecimento válido é aquele que possibilita a emancipação do homem e, sua validade não se limita ao imediatismo, mas a sua utilização na formação emancipatória do sujeito.

Vale ressaltar que o currículo vai além do que foi planejado, ele é prático e tecido a cada dia. Para Sacristán (2000) o currículo é uma ação intencional e diversa que expressa o propósito daqueles que o fazem. Então, para haver mudanças é preciso que o professor reflita, compreenda a sua prática docente, a sua realidade e as contradições nela existentes. Para este autor não é possível pensar em mudança curricular sem pensar na formação de professores.

O currículo é construto socioeducacional que expressa o “conhecimento eleito como formativo” (MACEDO, 2013, p. 428). Ele é definido, organizado e implantado pelos diferentes sujeitos que integram a instituição educativa. Esses sujeitos ao criarem sentido e significado ao currículo, a partir de seus valores, crenças, ideologias, histórias de vida e de como lidar com o conhecimento, constroem de forma político-pedagógica, teórico-prática o currículo.

Nessa perspectiva, os sujeitos – professores, estudantes, gestores, pais, comunidades – são ao mesmo tempo, produtores e produtos do currículo e, sendo assim, os questionamentos acerca do mesmo não se restringem ao que o currículo faz com as pessoas, mas também como as pessoas fazem com o currículo (MACEDO, 2013, p. 431)

Nesse sentido, compreendo o currículo como um construto dinâmico dos conhecimentos considerados relevantes pela comunidade acadêmica, que se expressa no seu pensar/agir, concomitante com a seleção e organização dos conhecimentos e, envolve a vivência e aprendizados proporcionados ou negados por esses conhecimentos nas instituições educativas em um dado espaço-tempo histórico.

Diante disso, os documentos norteadores do currículo – projeto pedagógico, legislação, diretrizes e orientações curriculares - são, também, um construto que expressam o pensar/agir de um grupo sujeitos a respeito do “conhecimento eleito como formativo”, mas que só será

implementado se outros grupos de sujeitos também considerarem tais conhecimentos como formativos. Tal escolha pode ocorrer de forma impositiva, receptiva, omissa, consciente ou inconsciente, mas sempre será definida pelos sujeitos que compõem a IES.

Por essa razão, a inserção da EA nos currículos dos cursos de licenciatura envolve tanto aspectos normativos e demandas sociais quanto os sujeitos que integram a comunidade acadêmica, em especial os docentes, por serem eles os autores da práxis pedagógica que conduz à formação de outros sujeitos.

2.2. Arcabouço conceitual: olhares sobre a Educação Ambiental brasileira

As perspectivas de EA expressas nos textos legais, acadêmicos, governamentais e não governamentais resultam do contexto histórico e das visões dos grupos sociais hegemônicos no momento da sua criação. Expressam também as práticas e os espaços que a EA vem ocupando no país, bem como as matrizes ética, política e pedagógica vigentes nesse campo. Os caminhos diferentes, divergentes e convergentes para alcançar a EA indicam as identidades da EA brasileira e contribuem para o educador situar-se consciente e criticamente em relação à educação que desenvolve.

A identificação dessas diferentes concepções torna-se importante na medida em que ajuda a desvelar as várias identidades da EA construídas no Brasil e reconhece que ela se constitui a partir de diversos, mas complementares, referenciais teóricos-metodológicos. Nesse sentido, serão discorridas algumas das principais concepções de EA presentes no Brasil e que têm fundamentado as práticas na Educação Superior.

A intenção não é esgotar a diversidade de conceitos de EA construídos ao longo dos anos, nem engessá-los em um ou em outro grupo, mas identificar as peculiaridades e as convergências das conceituações desse campo para melhor analisar como este se apresenta nos currículos de formação inicial de professores.

A necessidade da inserção da dimensão ambiental na educação brasileira parece ser ponto de convergência das diferentes concepções de EA identificadas nos autores que se debruçaram sobre o campo. A diversidade de abordagens é o principal ponto que as distinguem. Vários estudos a exemplo de Sato e Carvalho (2005), Catalão (2009), Layrargues e Lima (2011), Sauvé (2005) além dos realizados pelo MEC/MMA (1995) buscaram mapear as diferentes tendências, correntes, cartografia de EA no Brasil utilizando critérios variados.

Brasil (2009), ao escrever sobre tendências de EA no país, comenta que em 1995, um relatório da então Coordenação Geral de Educação Ambiental/MEC, identificou inicialmente quatro predominantes vertentes de EA no Brasil: a educação ao ar livre, a gestão ambiental, a conservacionista e a economia ecológica. Mais tarde, em 1997, a CGEA e o Órgão Gestor (OG) da PNEA, composto pelo Ministério do Meio Ambiente e o Ministério da Educação conforme, propõe mais um grupo, totalizando assim quatro vertentes: educação sobre o meio ambiente; educação no meio ambiente; educação para o meio ambiente; e educação a partir do meio ambiente. Sendo esta última defendida pelo OG da PNEA concebendo a EA como

Uma educação que se propõe a fomentar processos continuados que possibilitem o respeito à diversidade biológica, cultural, étnica, juntamente com o fortalecimento da resistência da sociedade a um modelo devastador das relações de seres humanos entre si e destes com o meio ambiente (BRASIL, 2007 *apud* BRASIL, 2009).

Para os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente, cabe à EA enfrentar a crise por meio de um compromisso que envolve mudanças radicais em relação aos sentimentos, aos valores, aos comportamentos e às atitudes de forma permanente e envolvendo todas as pessoas e respectivos territórios que a integram.

Tristão (2004) também aponta para a necessidade de mudanças nos sistemas de comportamentos, valores e conhecimentos, por considerar que a crise ambiental envolve uma crise ecológica e do pensamento da civilização ocidental (eminentemente pragmática e cartesiana). Assim concebe a EA “na sua complexidade, como uma possibilidade de reencantamento [...] de religar a natureza e a cultura, a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto, enfim” (ibidem, p. 25). Em relação à Educação Superior, chama atenção para a necessidade de mudanças paradigmáticas que rompam com a racionalidade hegemônica e incluam um saber integrado e uma visão sistêmica complexa.

Baseada em uma visão complexa e transdisciplinar que busca a *religação* e o diálogo, destacam-se também as ideias de Catalão (2009). A autora considera a educação *como prática social de humanização e de mediação de significados* e acredita que na EA “o sentido de pertencimento é o alicerce e a raiz dos processos de aprendizagem que buscam reatar o ser humano com a natureza, inclusive a sua própria” (CATALÃO, 2009, p. 257). A EA trabalha a integridade humana, transitando por instâncias individuais e coletivas na mobilização e na formação de cidadãos conscientes local e planetariamente. E, por assim ser

O trabalho pedagógico em EA necessita de uma racionalidade sensível, o sentimento de pertença, da sensibilidade estética e de uma espiritualidade enraizada na trama da vida para internalizar ideias e sustentar ações pela sustentabilidade socioambiental em toda a sua pluralidade de sentidos (CATALÃO, 2009, p. 268).

Em seus estudos, Catalão (2009) identifica a diversidade de EA a partir das abordagens pedagógicas destacando as que fundam suas práticas e reflexões na perspectiva dialógica e holística. São elas: Ecopedagogia; Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Transversalidade e EA; A Ecologia Humana e o Método Vivencial; Corporeidade e EA; Alfabetização Ecológica; Educação Integral e EA.

Sauvé (2005 *apud* Carvalho e Sato, 2009), apesar de partir do contexto cultural norte americano e europeu, teve suas ideias fortemente difundidas no país. Ela identifica as EA utilizando a lógica de *correntes*, considerada por ela como “uma maneira geral de conceber e de praticar a Educação Ambiental” (ibidem p.18) que pode conter diversas proposições. A categorização é baseada em quatro critérios: *concepção dominante do meio ambiente; a intenção central da EA; os enfoques privilegiados; e os exemplos de estratégias ou de modelos que ilustram a corrente* (ibidem p. 18).

As 15 correntes identificadas por Sauvé são agrupadas em *tradicionais* – as mais antigas e dominantes nas décadas de 1970 e 1980 – e *recentes* trazendo as discussões mais novas, a partir da década de 90. No primeiro grupo tem-se a naturalista, conservacionista/recursiva, resolutiva, sistêmica, científica, humanista, moral/ética. O segundo grupo é composto pela holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, de ecoeducação e da sustentabilidade. Analisando as características apresentadas por Sauvé (2005), nota-se vários pontos de convergência e de características que integram mais de duas correntes. Essa autora, docente da Universidade de Quebec – Canadá, apesar de não ser brasileira trouxe expressiva influência nas pesquisas de autores brasileiros para identificação as EA presentes no Brasil, a exemplo de Sato e Carvalho (2005).

Carvalho (2001) ao analisar a EA utilizando como critério a sua função social identifica duas grandes categorias, a *EA alternativa* e a *EA oficial*. Todavia, fazendo a análise a partir das filiações socioeducativas, classifica-as em *EA popular* e a *EA comportamental*. Para a autora, a EA comportamental “vai tomar para si como meta principal o desafio das mudanças de comportamento em relação ao meio ambiente” (CARVALHO, 2001, p.5) para tanto, se respalda na psicopedagogia comportamental que busca a tomada de consciência das pessoas e o domínio das informações para que então ocorram as transformações. Ou seja, as motivações, as aprendizagens, a formação de valores e as mudanças de comportamento resultam de um

processo racional. Segundo a autora, a EA comportamental apresenta uma visão restrita ao limitar o indivíduo à dimensão racional, não percebendo que as mudanças comportamentais resultantes da tomada de consciência de cada indivíduo são insuficientes para as transformações sociais que a EA deve provocar.

A *EA popular*, defendida por Carvalho (2011), “propõe a transformação das relações com o meio ambiente dentro de um projeto de construção de um novo ethos social, baseado em valores libertários, democráticos e solidários”. (Ibidem, p. 7). Considera o processo educativo como um ato político, uma prática social que promove a formação para a cidadania. Assim, a EA está vinculada a uma cultura, a uma história e considera cada indivíduo como um sujeito social, como um sujeito ecológico. É uma EA comprometida com um ideário emancipatório e com a construção do sujeito ecológico, ou seja, aquele que “designa um ideal ecológico, uma utopia pessoal e social norteadora das decisões e estilos de vida dos que adotam, em alguma medida, uma orientação ecológica em suas vidas” (ibidem, p. 3).

A identificação de duas grandes vertentes também é feita por Loureiro (2006), utilizando como critérios a análise dos blocos político-pedagógicos da EA hegemônicos no país, resultantes de distintas concepções teóricas e ideológicas. O autor denomina esses principais blocos de: i) EA conservadora ou comportamentalista; ii) EA transformadora, crítica e emancipatória. Para o autor, a *EA conservadora ou comportamentalista* fundamenta-se, principalmente, na Teoria dos Sistemas Vivos, Teoria Geral dos Sistemas, visão holística, cibernética e “alfabetização ecológica”.

O bloco da *EA transformadora, crítica e emancipatória*, defendida por Loureiro (2006), tem seu respaldo na dialética – com as diferentes variações marxistas –, e no campo da educação propriamente dito. Nessa visão de EA há relevância ao histórico cultural, social e econômico. As mudanças geradas pelo processo educativo devem ser de ordem individual e coletiva resultante de uma ação crítica, autocrítica, reflexiva e emancipatória.

Emancipação não é estabelecer o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em uma cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO, 2006, p. 143).

Loureiro, ao articular a dialética e a complexidade evidencia a sua defesa pela EA como práxis política e emancipatória subsidiada por três categorias conceituais. São elas: dialética e transformação social; pensamento complexo, dialética e totalidade; práxis e educação.

Educação ambiental de conteúdo emancipatório e transformador é aquela em que a dialética, forma e conteúdo, realiza-se de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas (LOUREIRO, 2006, p. 142).

Os estudos mais recentes de Layrargues e Lima (2011) revelam três macrotendências político-pedagógicas da EA que dada às especificidades, dialogam com as apresentadas por Loureiro. As primeiras e mais antigas são a *conservadora e a conservacionista*, que valorizam as ações e os comportamentos individuais, a dimensão afetiva e a visão ecológica dos problemas ambientais. Expressa por meio de EA associada a comportamentos “ecologicamente corretos” desenvolve-se de forma normativa, conteudista e instrumental sem ênfase nas questões históricas e políticas que permeiam os problemas ambientais. Para os autores, essa vertente envolve as correntes conservacionista, comportamentalista, alfabetização ecológica e de autoconhecimento que não questionam de forma ampla a estrutura social vigente articulando, por exemplo, mudanças culturais às econômicas e políticas.

A tendência *pragmática*, vinculada à atual hegemonia neoliberal, tem como principais correntes, a EA para o consumo sustentável e o desenvolvimento sustentável. Chama atenção para as contribuições pessoais em prol da sustentabilidade que vão desde o consumo até o descarte dos resíduos. Nessa vertente, a ênfase na perspectiva ecológica dá lugar à produção e ao consumo de bens “ecologicamente corretos” que comprometam menos os “recursos ambientais”. A reflexão sobre a questão social presente nessas práticas são ignoradas, segundo os autores.

A “*alternativa*”, buscando superar a visão anterior, propõe uma EA que busca “uma renovação multidimensional capaz de transformar o conhecimento, as instituições, as relações sociais e políticas, os valores culturais e éticos” (LAYRARGUES; COSTA, 2011 p.7). A esta visão incorporam-se à EA os adjetivos: crítica, emancipatória, transformadora, popular, utilizados por Loureiro (2006) e Carvalho (2011). A base teórica da EA alternativa é freiriana, educação popular, teoria crítica marxismo e neomarxismo, ecologia (ibidem) acreditando que o debate ambiental não pode ser realizado sem o entendimento político, cultural, ideológico, cultural e histórico.

A crise ambiental não expressava problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza. As causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes (LAYRARGUES; COSTA, 2011, p. 08).

Na visão desses autores e de outros escritos de Layrargues (2001), a EA é um campo de conhecimento e de práticas internamente diversificado que tem como foco a revisão dos valores culturais e paradigmas antiecológicos e a proposição de uma nova ética que ocorrem de forma indissociada com as questões sociais e culturais.

Diante do exposto, entendo a EA como prática sócio-político-cultural de formação e humanização, que busca o *reigare* das pessoas consigo, com os outros e com a natureza, proporcionando aos sujeitos condições de construir caminhos pertinentes a uma vida social e planetária ambientalmente sustentável e justa para essa e para as futuras gerações.

O sucinto arcabouço conceitual apresentada busca revelar um panorama das perspectivas de EA presentes de diferentes formas nas instituições de Educação Superior, e que não podem ser subestimadas nas definições de políticas públicas de EA para a Educação Superior.

Atualmente o MEC, ao trabalhar a EA nas instituições educativas, tem incorporado a ideia de espaços educadores sustentáveis. O espaço educador sustentável é aquele que intencionalmente utiliza o currículo, a gestão e o espaço físico para educar para a sustentabilidade socioambiental tornando-se referência em seu território. Entendendo aqui a sustentabilidade como um construto entrelaçado das dimensões – cultural, social, ecológica, econômica, dentre outras – que constitui o ambiente de modo a atender as necessidades das atuais gerações sem comprometer as das gerações futuras. A sustentabilidade inclui a diversidade e as peculiaridades presentes em um dado território que possui identidades construídas pelas relações/interações entre os sujeitos e os ecossistemas que ali estão.

Ao trabalhar com espaços educadores sustentáveis nas IES busca-se avançar nos processos de ambientalização dessas instituições expandindo a perspectiva curricular, para incorporar a esta saberes e práticas provocadas pela gestão e pelo espaço físico, proporcionando à comunidade acadêmica vivenciar o que pretende ensinar e tornar-se referência.

A ideia de ambientalização curricular, também denominada de ambientalização, vem ganhando cada vez mais espaços nas discussões e experiências de educadores ambientais que atuam e/ou pesquisam sobre Educação Superior, a exemplo de Carvalho & Toniol (2011), Zuin (2011), Oliveira (2006), Carvalho, Cavalari, & Santana (2003), Guerra et. al(2012).

A ambientalização curricular envolve de forma articulada e complementar as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão visando mudanças estruturais e organizacionais das IES nos processos formativos. Para tanto, considera-se necessário articular a essas dimensões a "internalização de saberes e práticas ambientais em todos os campos de conhecimento e em todas as atividades" (PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2006, p. 1). Nessa perspectiva, as

estratégias formativas em EA transcendem o currículo e consideram a gestão (administrativa e ambiental) e os espaços de convivência dentro e fora das IES como oportunidades educativas.

Isso implica em mudanças acadêmicas, administrativas e culturais das IES para a entrada de culturas contra hegemônicas que valorizam o diálogo entre os saberes científicos e populares, a partilha de poder, o compromisso social da universidade com a melhoria do território que faz parte, a integração entre as disciplinas e as áreas de conhecimento para entender e intervir na realidade, o trabalho cooperado, a indissociabilidade e a coerência entre ensino, pesquisa, extensão, gestão e a relação de respeito com a natureza e seus ciclos na manutenção das vidas, dentre outros.

Para Freitas e Souza (2012), a ambientalização curricular quando criada, pela Rede ACES,

Preocupou-se com uma concepção teórica plural que atendesse à diversidade cultural das universidades envolvidas e o caráter interdisciplinar, bem como à promoção de experiências e o delineamento de ‘modelos interpretativos alternativos’ sobre as questões socioambientais na formação de profissionais comprometidos com a sustentabilidade planetária. (FREITAS; SOUZA, 2012, p. 132)

Nesse sentido, o processo de ambientalização curricular não pode ser analisado fora do contexto cultural, político e histórico em que foi concebido. As conquistas, disputas e espaços que a sustentabilidade tem ou não no currículo estão relacionadas a esse contexto, o que faz com que a análise da EA no currículo das universidades, ainda que tenha critérios/categorias comuns a serem consideradas, não seja padronizada, uniformizada.

É considerando essa perspectiva que a presente pesquisa buscará discutir sobre a EA nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Acreditamos que o currículo como cultura tecida pelos sujeitos e ao mesmo tempo território de disputa, confluência e convergências, traz singularidades resultantes dos contextos e sujeitos que os produziram, ainda que traga elementos comuns a outras culturas. Acredito também que ao adentrar nas especificidades do currículo não se pode deixar de reconhecê-lo como parte de um sistema.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

O processo investigativo envolve a busca de algo a partir de vestígios (GAMBOA, 2008) e isso, no âmbito acadêmico, requer um método, uma metodologia, que nos conduz ao caminho mais pertinente ao propósito que almejamos. Para identificar esses vestígios e interpretá-los precisamos de um olhar aguçado, que se faz a partir dos nossos referenciais teóricos e epistemológicos, mas também empírico e cultural.

Realizar uma pesquisa, cujo objeto está diretamente relacionado com a minha trajetória pessoal, e o meu fazer profissional requer de mim, enquanto pesquisadora, nitidez teórico-metodológica que me permita “[...]’afastar-se’ do mundo para ficar nele e com ele” (FREIRE, 1993 p.18). Por essa razão, os referenciais utilizados no caminho coadunam com a concepção de ciência como construto do espírito humano, que se traduzem por meio de uma linguagem situada histórica e culturalmente. Sendo a ciência feita por pessoas, ela traz de um lado a subjetividade, e de outro, a objetividade resultante dos dados verificáveis (MORIN; MOIGNE, 2000, p. 38).

Optei em desenvolver a pesquisa a partir de “um método que deve permitir um avanço do pensamento e da ação, que pode reunir o que estava mutilado, articular o que estava separado, pensar o que estava oculto” (MORIN, 2008, p. 37). A partir dessa ideia, entendo que o caminho da pesquisa se faz caminhando, ele se constrói na pesquisa, no diálogo com a realidade, na medida em que novos conhecimentos e teorias vão se formando e logo se transformando, como um ponto de chegada que se torna um ponto de partida, em um processo espiral.

Entender a realidade a partir da ciência resulta em aceitar o convite de observar o mundo de forma interpretativa e sistematizada envolvendo a determinação de consensos temporários e, verdades entre parênteses, conforme Maturana (1998). Nesse sentido, o caminho metodológico aqui adotado resulta de uma perspectiva, dentre tantas outras, validada por pesquisadores que coadunam com a ideia do campo de investigação como espaço dinâmico e, de diálogo entre os diferentes saberes por meio de instrumentos e procedimentos metodológicos adequados ao campo, resultando em um processo de construção de novos conhecimentos a partir da interação entre os sujeitos na pesquisa (pesquisador e interlocutores) e o objeto a ser estudado em um dado contexto histórico, cultural e social.

Compactuando com a visão de Morin (2008), a realidade investigada não comporta apenas ordem, como defendido na ciência moderna, mas também desordem. Foi esta desordem

que trouxe a incerteza, me conduzindo a questionar se estava diante da realidade ou da aparência. A incerteza trazida pela minha subjetividade me fez pensar sobre a insuficiência do meu conhecimento para compreender a realidade, ao tempo em que impulsionou a construção de novos conhecimentos. Nesse sentido entendo que o "conhecimento se transforma em ignorância no próprio movimento em que a ignorância se transforma em conhecimento" (MORIN, 2008, p. 427) e esse movimento levou-me a uma relação espiral com a pesquisa, pois o ir e vir não são lineares, mas carregados das aprendizagens ocorridas nessa dinâmica.

Como pesquisadora estive temporariamente como uma pessoa que compõe fotografias da realidade a partir das minhas lentes teóricas, em interação, com outras lentes trazidas pelos sujeitos que temporariamente foram fotografados, de modo que ambos atuaram como fotógrafos e objetos das fotografias das realidades estudadas.

Estou considerando que alguns sujeitos investigados são também autores, cujas ideias foram utilizadas como referenciais teóricos nesse trabalho, mesmo porque essa investigação não se iniciou e nem irá terminar com a tese de doutorado ora apresentada. Sendo assim, os passos e o caminho inicialmente traçados foram sendo ajustados a cada nova aprendizagem, advinda dessas interações com a realidade investigada.

Os sujeitos-interlocutores nessa pesquisa são seres históricos, culturais e cognoscentes, na perspectiva da autopoiesis. Isso implica em considerar que as aprendizagens, percepções e atitudes diante da realidade resultam também do pensar vinculado à emoção e da ontogenia desses sujeitos. Eles/Elas são vistos como singulares e únicos ainda que façam parte de uma mesma realidade. Assim as peculiaridades por eles trazidas serão consideradas mediante as suas articulações, com a de outros sujeitos e elementos, que compõem a realidade/sistema/fato em foco: EA no currículo de formação inicial de professores.

Diante do exposto e dos objetivos do trabalho, o processo investigativo se caracteriza por uma abordagem qualitativa (MACEDO, 2010; MINAYO, 2002), no sentido de conhecer e entender as peculiaridades dos fenômenos sociais estudados, sem perder a sua totalidade e o seu dinamismo. Além de reconhecer que os pesquisadores sociais estão envolvidos nas questões sociais, e por isso são ao mesmo tempo sujeitos e objetos das pesquisas que realizam.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 22).

A análise de como ocorre a inserção da EA no currículo dos cursos de formação inicial de professores requer também compreender os motivos, os significados e os sentidos que conduziram os sujeitos a desenvolverem a EA em seus espaços de atuação. Para aproximação nesse contexto, como pesquisadora, entendo a metodologia como um caminho científico tecido por práticas problematizadoras da realidade que ajudam adentrar na mesma desvelando os seus mistérios, as suas complexas tramas (MACEDO, 2000). Nesse caminho o rigor, a disciplina, a subjetividade, a criatividade e a incerteza andam juntas na busca de novos conhecimentos.

Assim me lancei como pesquisadora, agregando as aprendizagens profissionais, no campo da EA no currículo de formação de professores, considerando que a tessitura da trilha precisa de estratégias que possibilitem "ligar o que estava separado através de um princípio da complexidade" (MORIN, 2008), estando atenta também com o rigor requerido pela concepção de ciência e método científico, a abertura para dialogar com a realidade e a tolerância para com as questões adversas que emergiram de modo a olhá-las como oportunidades de aprendizagem.

Para explicitar o percurso da pesquisa, apresento inicialmente o universo no qual a mesma se insere com respectivos sujeitos escolhidos para interlocução, buscando situar as razões que me levaram a tal escolha. Em seguida exponho os momentos sucessivos e complementares indicando as ações realizadas durante a coleta de evidências, os procedimentos para análise e interpretação das evidências, bem como as categorias de análise.

3.1. Coletivo de educadores ambientais como ponto de partida

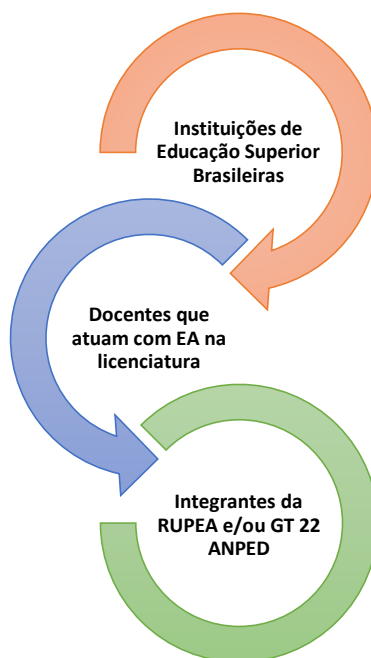
O diálogo com a realidade da EA no currículo dos cursos de licenciatura ocorreu a partir da interação com docentes universitários, integrantes da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental e/ou do Grupo de Trabalho 22 - Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A ideia de trabalhar com docentes que atuam com EA em cursos de licenciatura se justifica por eles consistirem em principais sujeitos envolvidos na concepção e desenvolvimento do currículo. A seleção e a organização dos conteúdos e a forma de abordagens dos mesmos é realizada prioritariamente por esses profissionais, ainda que sofram interferências de pessoas e instâncias da comunidade acadêmica.

A escolha desses docentes está diretamente relacionada à minha concepção de currículo que reconhece os docentes como sujeitos que criam e recriam o currículo (LOPES; MACEDO, 2011) a partir de sua práxis. Eles são atores/autores do currículo na medida em que estão envolvidos e implicados na criação e desenvolvimento do currículo com seus saberes, valores,

forma de fazer e interpretar os “conhecimentos formativos elegidos” (MACEDO, 2013). Sendo assim, acredito que para *compreender como a EA está inserida nos currículos dos cursos de formação inicial de professores das instituições de Educação Superior*, faz-se necessário dialogar com os sujeitos que, ao interagirem, atribuírem sentido e se posicionarem frente ao currículo o fazem mediante a sua práxis pedagógica.

Figura 1: Delineamento do universo da pesquisa



3.1.1. A Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental

A Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA) iniciou seu processo de formação em 1997, a partir da iniciativa de educadores ambientais integrantes de três universidades públicas brasileiras – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESC) e Universidade de São Paulo (USP) – com o propósito de conceber e desenvolver formação interna e externa às respectivas instituições. A oferta de cursos de especialização e extensão, por essas universidades, a professores da Educação Básica foi uma das atividades propulsoras para a formação da rede. Além da busca por "construir e ou fortalecer, no interior destas universidades, espaços de locução que promovessem a inserção da Educação Ambiental nas ações de pesquisa, ensino e extensão propostos" (RUPEA, 2013).

O resultado dos cursos e, a busca por mecanismos que viabilizassem o fortalecimento e a continuidade da atuação interinstitucional dos grupos que trabalhavam com EA envolvidos na formação conduziram à apresentação da proposta da RUPEA, em 1996, aos reitores das universidades mencionadas que apoiaram a iniciativa. Conforme Santos (2012), foi percebido que professores de outras universidades também apresentavam dificuldades para trabalhar a EA em suas instituições devido, entre outros, a insuficiência de corpo docente formado e/ou interessado em elaborar e desenvolver programas de EA. Assim a RUPEA foi agregando novos docentes e/ou grupos visando o apoio e a articulação no desenvolvimento de ações dentro das universidades.

Em 2001, a RUPEA marca um novo momento caracterizado pela expansão e diversidade de professores e grupos que passam a integrá-la. Para tanto, alguns critérios foram definidos e utilizados. São eles: estar vinculado a IES; aceitar a Carta de Princípios da rede; trabalhar com intervenções socioambientais; participar dos encontros presenciais; desenvolver ou ter a intenção de realizar um programa de EA na universidade. Este último é considerado por Sorrentino (2013) e Santos (2012) como catalisador e importante à institucionalização da EA nas IES.

Nesse período foram definidos também os principais objetivos da rede, a saber:

- Reunir, articular, fortalecer e divulgar princípios, iniciativas, reflexões e propostas em Educação Ambiental comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis;
- Promover a formação de agentes locais de sustentabilidade sócio-ambiental;
- Constituir-se em um fórum permanente de intercâmbio, debate e aprofundamento teórico-metodológico;
- Debater, propor, promover e/ou apoiar políticas públicas, pesquisas, projetos, experiências e outras iniciativas em Educação Ambiental;
- Estabelecer intercâmbios com grupos, redes e instituições de caráter sócio-ambiental e/ou educacional, em especial na perspectiva da interlocução ibero-americana (RUPEA, 2013).

A definição dos objetivos e critérios para ingresso na RUPEA, expressa a intenção da mesma em selar compromisso dos seus integrantes com o desenvolvimento da EA de forma articulada. Para Sorrentino (2013), a participação na RUPEA envolve ainda o desejo em se conectar com outros educadores ambientais e a busca por fazer além da ação pontual, movendo-se na direção de um programa de EA. Ao encontro dessas ideias Ferraro Junior (2013) menciona:

A necessidade e a vontade de cooperar para promover programas de Educação Ambiental. Necessidade definida pela pouca quantidade de professores e funcionários atuando com Educação Ambiental e pela amplitude do campo de conhecimentos relevantes para a EA.

A rede é composta por pessoas ou grupos. Uma mesma instituição pode ter mais de um grupo participando da rede, pois se almeja também articular diferentes grupos que integram a mesma instituição de modo a potencializar as iniciativas no campo da EA.

A RUPEA pode ser então considerada como um espaço de diálogo, de articulação, de aprendizagem e de cooperação entre os seus integrantes (pessoas e grupos). A diversidade de ações em EA trazidas por eles cria um campo de possibilidades para a formatação de programas de EA que podem subsidiar outras universidades a desenvolverem-na, com a escassez de recursos que tem esse campo (SORRENTINO, 2013).

Em relação à perspectiva teórico-metodológica da rede não há definição e/ou prevalência. Sendo assim, a diversidade de concepções, epistemologia e práxis têm espaço desde que esteja em consonância com a Carta de Princípios da rede que estabelece, dentre outros:

- Compromisso com a construção de sociedades sustentáveis considerando a complexidade que reside nas suas múltiplas dimensões (social, ambiental, cultural, política, econômica, histórica, estética, espiritual, etc.), pressupondo como bases para esta construção a ética, a qualidade de vida, a justiça social, o equilíbrio ecológico e social, a solidariedade sincrônica e diacrônica e o respeito às peculiaridades que se constroem e se valorizam na diversidade;
- Concepção de Universidade que efetivamente integre ensino/aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão ambiental;
- Criação de oportunidades de descoberta e de construção de conhecimentos e diálogo de saberes, destacando-se as estratégias de promoção/viabilização de pesquisas locais ou regionais e de avaliação de projetos e práticas socioambientais (RUPEA, 2013).

Analisando o histórico e os propósitos da RUPEA, é possível inferir que a atuação coletiva, a formação de educadores ambientais e a criação de programas compõem a gênese dessa rede. Identifiquei ainda que essa gênese traz o movimento de olhar e fazer para fora e para dentro, tão necessário a institucionalização da EA no âmbito universitário e ao compromisso social das IES.

A RUPEA funciona a partir de diálogos e articulações *online* e reuniões presenciais, ocorridas nos últimos anos, em eventos deste campo, tais como o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) e o Fórum Brasileiro de EA, em que boa parte dos seus integrantes

está presente. Por ser uma instância colegiada sem fins lucrativos, composta por pessoas das diversas regiões brasileiras, mas com predominância da região Sudeste, e com grande demanda de trabalhos, a rede vem enfrentado alguns desafios para realizar com mais frequência reuniões presenciais, espaço no qual são aprovados novos membros.

Além desses, seus fundadores mencionam outros desafios. São eles: ampliar a capacidade operacional; conciliar as contribuições da diversidade dos seus integrantes com as especificidades trazidas pelos mesmos no desenvolvimento de suas atividades; escassez de recursos para realização de encontros anuais; ausência de projeto coletivo de longa duração; demanda de trabalho dos seus integrantes nas instituições. Essa realidade, conforme Santos (2012) e Ferraro Junior (2012) vem fragilizando a RUPEA, que se encontra atualmente em um momento difícil para o desenvolvimento de novas ações cooperadas.

A realidade acima exposta compromete também informações atualizadas sobre a rede e seus integrantes. Acrescenta-se a isso a dificuldade de adesão de novos participantes, uma vez que só ocorre nas assembleias que são presenciais. Acredito que isso influencia na abertura da rede e no apoio aos educadores ambientais, que atuam na Educação Superior, e não têm acesso direto aos integrantes da RUPEA.

Observando a listagem dos integrantes da rede disponível em seu sítio, constatei que vários deles são pessoas de significativa relevância no campo da EA no Brasil cujas práticas e ideias são utilizadas por inúmeros pesquisadores e educadores que atuam nesse campo.

Quanto às ações desenvolvidas, destacam-se a coordenação da pesquisa intitulada Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior, elaborada em parceria com o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (MEC/MMA); produção de textos coletivos e individuais sobre EA; contribuições para as políticas públicas de EA; participação em outros coletivos educadores; apoio a formação do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FUNBEA); atuação no Comitê Assessor do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental; apoio aos educadores ambientais inseridos na Educação Superior.

É válido ressaltar que, as ações mencionadas são referentes à atuação dos membros da RUPEA e não somente a rede como entidade. Como comenta Sorrentino (2013), é difícil distinguir a iniciativa da rede e a dos seus integrantes, já que a rede é mais uma instância de diálogo do que de formulação e intervenção na ação política. Para esse autor, "as redes têm um papel cultural maior que um papel burocrático, administrativo. A existência de uma articulação auxilia a compreender o campo da EA" (SORRENTINO, 2013). Nessa perspectiva, as práticas e as reflexões desenvolvidas pelos seus membros em prol do desenvolvimento da EA, nos

diferentes espaços educativos, também são consideradas ações da RUPEA. Apresentar-se como parte da rede fortalece as propostas e as intervenções já que refletem os desejos, as visões e as necessidades de um coletivo.

Conforme os fundadores entrevistados há aproximadamente 13 universidades, 16 grupos, 40 educadores (professores, funcionários, estudantes) e 13 programas, em sua maioria advinda de universidade pública e da região sudeste.

Apesar dos desafios apresentados, reconheço a relevância da RUPEA no desenvolvimento da EA brasileira na Educação Superior, o que conduz a escolha dela como parte do universo da pesquisa. O propósito e os princípios da rede, além da diversidade regional e da atuação dos seus membros, a torna singular no que concerne às especificidades da EA na Educação Superior.

A RUPEA é o único espaço realmente cooperativo da EA universitária que conheço. Além disso, a RUPEA ajudou a formar uma identidade ideológica que articula crítica, busca por transformação social e dialogicidade, que articula ensino-pesquisa-extensão. Creio que a RUPEA ofereceu elementos orientadores muito valiosos para o futuro da EA no Brasil, principalmente no que se refere ao papel das universidades (FERRARO JÚNIOR, 2013).

Nessa perspectiva considere que os docentes vinculados à RUPEA que atuam em cursos de licenciatura poderiam contribuir com a análise de como ocorre a EA nos currículos de formação inicial de professores, em instituição da Educação Superior.

3.1.2. O Grupo de Trabalho 22 – Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é a associação científica mais antiga e uma das mais renomadas do país no campo educacional. Ela surge em 1976, a partir da articulação de alguns programas de pós-graduação em educação, mas é em 1980 que se torna uma "associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professoras/professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área". A sua finalidade é "o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social" (ANPEd, 2012a, art. 1º e 2º).

Ao longo dos anos, a associação foi se expandindo quantitativamente e qualitativamente, a ponto de torna-se referência nacional e internacional na discussão, produção e socialização dos conhecimentos científicos e acadêmicos em educação. Além de influenciar a formulação e o desenvolvimento das políticas educacionais no país. Atualmente ela é composta por 113 associados institucionais (ANPEd, 2012a).

Analisando os doze objetivos da associação presentes em seu estatuto, destaco três que melhor expressam e justificam a escolha dessa entidade como universo relevante para pesquisa:

- Promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, e estimular experiências novas na área;
- Promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação;
- 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 (ANPEd, 2012a).

Nestes objetivos, o compromisso institucional com a consolidação de novas experiências, concomitante a atuação nas políticas públicas e com o fomento a ações cooperadas são relevantes para a conquista e o fortalecimento da EA na área educacional, considerando que historicamente a mesma teve mais destaque e espaço no campo ambiental. Destarte, o espaço de identificação das questões emergentes em educação.

A estrutura organizacional da ANPEd é composta por Assembleia Geral, Diretoria e Conselho Fiscal responsáveis respectivamente pelas deliberações, coordenação e fiscalização contábil e financeira necessárias à consecução do propósito da associação. No âmbito funcional, a ANPEd é constituída por três instâncias a saber: o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), o Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (Fepae) e os vinte e três grupos de trabalho temáticos (GT).

Dentre as principais atividades desenvolvidas estão as reuniões científicas – nacional e regionais – para socialização de estudos e pesquisas considerados relevantes no campo de educação e afins, bem como o intercâmbio entre grupos de pesquisadores, e os programas de pós-graduação. Além destes, tem-se o periódico intitulado Revista Brasileira de Educação e as articulações com instituições financiadoras, de pesquisa e representativas da comunidade científica.

Os Grupos de Trabalho Temáticos (GT) "são constituídos por associados/associadas individuais, interessados (as) em pesquisar e debater determinadas temáticas da educação”.

(ANPEd, 2012b, art.31). A sua instituição precede do funcionamento, por dois anos, como Grupo de Estudo (GE). Após esse período, a criação, a organização e o funcionamento do GT são estabelecidos em resolução própria a ser aprovada em assembleia geral.

A criação do Grupo de Trabalho em EA na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT22/ANPEd) representa uma importante conquista dos e para os pesquisadores que atuam no campo de EA nas instituições educativas, em especial, nas de Educação Superior. Esses passam a ter um espaço para aprofundar e socializar as pesquisas em EA, como também atuar estrategicamente nas políticas públicas educacionais do país.

O espaço específico da EA na estrutura da ANPEd teve início em 2002 com a criação do Grupo de Estudo (GE22) que dois anos após, 2004, constituiu-se em Grupo de Trabalho (GT 22). A criação do GT 22 emergiu de um coletivo de 21 pesquisadores do campo, atuantes em 16 programas de pós-graduação, sendo a maioria expressiva da região sul e sudeste (ANPEd, 2013). Esses pesquisadores identificaram que apesar da crescente pesquisa e trabalhos de EA e do aumento de programas de pós-graduação neste campo, não havia espaço nos GT e GE, até então existentes para as demandas dos trabalhos de EA.

Atualmente existem 28 grupos de pesquisa e mais de 40 pesquisadores vinculados ao GT 22 que vêm atuando no fortalecimento e na consolidação da EA no âmbito da ANPEd, nas instituições educativas e nas políticas educacionais. Entre as atuações estão a participação na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução nº 2/2012 – CNE/CP); participação em relevantes eventos científicos nacionais e internacionais; mobilização dos grupos de pesquisa do campo fortalecendo à comunidade de pesquisadores; elaboração do documento final da Conferência Nacional de Educação – 2010 (ANPEd, 2012).

Desde a sua criação em 2002, o grupo destinado às discussões sobre EA na ANPEd apresentou cerca de 160 trabalhos entre artigos completos, pôsteres e trabalhos encomendados, além de minicursos que expressam as questões emergentes sobre a pesquisa em EA no país e, vem se tornando um importante e pleiteado espaço de encontro e discussões entre os diversos e diferentes pesquisadores que atuam na EA.

As reuniões científicas nacionais, ocorridas anualmente até 2013 e desde então bianual, destinam um espaço nos GT para apresentação oral, pôster e minicurso. Os trabalhos são avaliados, inicialmente, pelo comitê científico da ANPEd e depois, por pareceristas especialistas da temática em que o trabalho foi submetido.

Há vários estudos que tratam sobre as produções do GT 22, no sentido de desvelar as principais características das pesquisas neste campo. Dentre eles estão os elaborados por Carvalho (2008), Tristão e Carvalho (2009), Pato, Sá e Catalão (2009). Os resultados apontam

que a maioria dos trabalhos apresentados é de autoria de mulheres doutoras das regiões Sudeste e Sul provenientes de instituições públicas de Educação Superior. A maior parte das temáticas está relacionada aos fundamentos teórico-metodológicos da EA e a educação formal. Nesta última, a formação inicial e continuada de educadores é predominante.

Estudos desenvolvidos sobre as produções do GT22 indicam que até 2009 a maioria dos grupos de pesquisa vinculados a este GT tinha suas propostas de pesquisa voltadas à formação inicial e continuada de educadores – ensino – e a intervenção na realidade das IES, escolas e comunidades em geral – extensão (TRISTÃO; CARVALHO, 2009). Quanto à abordagem metodológica é eminentemente qualitativa e participativa. Em relação ao referencial teórico, a maioria utiliza o materialismo histórico dialético, mas aparecem também a teoria da complexidade, as ideias e práticas freirianas.

Em relação aos associados do GT 22, tive o mesmo desafio da ausência de informações no sítio da ANPEd. Contudo, a partir da relação dos fundadores, dos coordenadores do GT 22 e o levantamento realizado sobre pesquisadores que publicaram acerca da Educação Superior, desde a constituição do GE até 2012, identifiquei 21 instituições, a maioria universidade pública além de 41 pesquisadores, e 21 artigos sobre Educação Superior.

A diversidade de pesquisadores (e docentes) que vem colaborando com o GT 22 como espaço de reflexão, proposição e socialização das práxis pedagógicas em EA é um dos principais motivos que conduz a escolha deste GT22/ANPEd como parte constituinte do universo da presente pesquisa.

3.2. Tecendo o caminho da pesquisa

Para estabelecer o diálogo com os sujeitos da pesquisa e responder as questões investigativas utilizei de forma complementar três instrumentos/técnicas para obter subsídios. O questionário com fins exploratórios, a entrevista visando aprofundar as informações de caráter mais subjetivo e, documentos produzidos pelos docentes e pelas Instituições de Educação Superior em que atuam. Para análise interpretativa optei pela análise de conteúdo (FRANCO, 2012).

Definido o universo, os sujeitos, as técnicas e os procedimentos da pesquisa, organizei o caminho investigativo como um espiral composto por momentos marcantes, onde cada final era um novo começo. Cada momento desses foi constituído por diferentes e complementares atividades da pesquisa que conduziram a um crescente processo recursivo na construção do

conhecimento sobre a EA nos cursos de licenciatura e, ajudaram a desenhar as atividades da pesquisa.

O primeiro momento de entrada no campo foi marcado pela minha relação profissional-acadêmica como consultora no MEC, quando foram realizadas as primeiras aproximações que possibilitaram uma visão geral a respeito da EA na Educação Superior, foi um olhar para o sistema como um todo; o segundo momento, constituído pelas atividades que tratam das especificidades da pesquisa, a EA no currículo dos cursos de licenciatura a partir dos docentes integrantes da RUPEA e GT22/ANPEd, ou seja, um foco para certos elementos que compõe o sistema complexo/autopoietico como auxílio a compreensão das peculiaridades desses elementos; por fim, *a compreensão das compreensões*, que traz uma síntese de como as análises das evidências foram realizadas, de modo possibilitar ampliar e concluir temporariamente a tese expandindo o olhar e a caminhada.

Figura 2 - Tecendo o caminho da pesquisa



3.2.1. As primeiras aproximações

As primeiras aproximações no campo foram constituídas a partir da produção de documentos, que realizei na esfera profissional, mas de forma imbricada com a pesquisa. Essas produções resultam de informações obtidas durante a minha atuação como consultora no campo

de EA na Educação Superior, no âmbito do MEC, no período de setembro de 2011 a junho 2013. Destaco nesse processo três ações: a identificação das ações de sustentabilidade nas universidades federais brasileiras, o levantamento sobre as produções do GT22/ANPEd referentes a Educação Superior e a percepção de docentes de universidades federais a respeito da EA na formação de professores.

Nessa oportunidade foi possível, a partir do contato com as reitorias das universidades federais brasileiras, identificar e analisar ações de sustentabilidade ambiental na Educação Superior. A partir desse estudo foi possível adentrar na realidade universitária, perceber a diversidade de ações de sustentabilidade ambiental desenvolvidas nas universidades assim como, aspectos referentes a eixos e dimensões mais prementes a respeito da institucionalização da sustentabilidade ambiental. Das ações mencionadas 80% estão voltadas a dimensão curricular, o que aguçou ainda mais o anseio por investigar como se encontra a EA no contexto da formação inicial de professores.

A segunda investigação profissional-acadêmica envolveu a análise dos artigos publicados no GT 22 da ANPEd, como representativo das produções acadêmicas sobre EA na Educação Superior. Nesse trabalho foi possível mapear estudos e experiências sobre EA na Educação Superior, identificar os referenciais teórico-metodológicos, bem como, os pesquisadores que atuam com EA na Educação Superior, além de informações a respeito das licenciaturas. Esse estudo contribuiu ainda para identificar parte dos sujeitos-interlocutores da pesquisa, obter mais informações a respeito do GT22/ANPEd, e ainda detectar que, dentre os desafios mais eminentes para o desenvolvimento da EA estão os voltados ao currículo, às questões paradigmáticas e às políticas públicas e/ou governamentais.

A terceira atividade teve como foco obter elementos a respeito das demandas e inquietações de docentes que atuam em curso de formação inicial e continuada de professores, em universidades federais. Foram tratadas questões referentes políticas públicas, currículo, desafios e aspectos favoráveis ao desenvolvimento da EA. O estudo indicou que a apropriação da EA nos cursos de formação inicial de professores vem acontecendo, ainda que de forma incipiente, indicou ainda que a EA tem sido abordada a partir de diferentes formas no currículo apesar da predominância como disciplina.

As informações obtidas a partir dessas ações profissionais-investigativas ajudaram a delinear, dentre outros, o questionário utilizado, assim como, algumas categorias prévias aplicadas na presente pesquisa. Outra importante contribuição dessa relação entre atuação profissional e pesquisa refere-se à aproximação com os sujeitos-interlocutores desta última, facilitando o diálogo e a disposição dos mesmos em colaborar com a construção da tese.

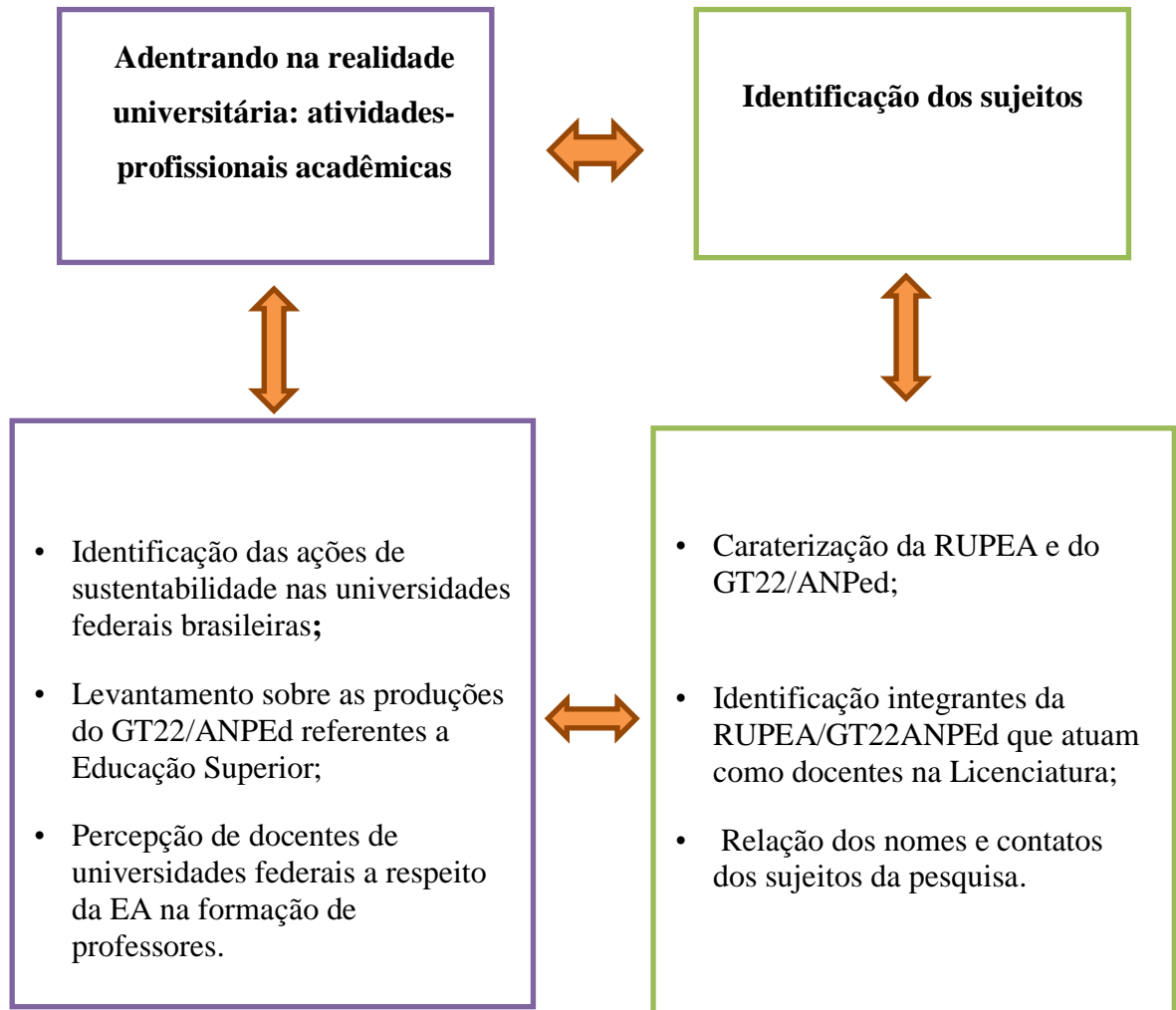
Concomitante as atividades acima mencionadas, trilhei mais um movimento da espiral ao adentrar na caracterização dos coletivos de educadores escolhidos (RUPEA e GT22/ANPEd) – para tese e, a partir deles, a identificação dos sujeitos-interlocutores. A caracterização das instituições resultou de informações obtidas nos sítios das mesmas, das publicações científicas e, no caso da RUPEA, acrescenta-se a entrevista e o questionário aberto com seus fundadores devido à desatualização das informações disponíveis no sítio. Foram realizados também contatos por *e-mail* e pessoal (no caso da RUPEA) com representantes das instituições visando obter informações atualizadas sobre os seus integrantes e respectivos contatos.

A partir do sítio, das entrevistas e dos contatos com alguns membros nos espaços que atuam profissionalmente identifiquei um total de 60 integrantes e 28 instituições partícipes da RUPEA, a maioria universidade pública, as quais foram ponto de partida para delineamento dos possíveis sujeitos da pesquisa. No âmbito do GT22/ANPEd averigui os seus fundadores e pesquisadores, que até 2012 apresentaram trabalhos científicos nas reuniões anuais da ANPEd cujo tema envolvia Educação Superior, totalizando 41 pesquisadores com esse perfil.

A partir dessas fontes consegui compor a lista com 101 pessoas, possíveis sujeitos da pesquisa, dentre as quais algumas pertencentes aos dois coletivos. Em seguida verifiquei quais desses sujeitos são docentes e atuam em cursos de licenciatura. Para tanto, tornou-se necessário acessar os currículos disponíveis na plataforma lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e sites de busca ([google](#); yahoo) com os nomes desses profissionais objetivando também obter o endereço eletrônico. Em posse desses dados, cheguei a 65 docentes, possíveis sujeitos da pesquisa e contatos de 60 deles. No entanto, alguns endereços eletrônicos estavam desatualizados o que me fez utilizar, o currículo lattes para envio do questionário online.

A intenção a partir desse universo foi a posteriori trabalhar com até 10 docentes sendo dois de cada região geográfica.

Figura 3 - As primeiras aproximações



3.2.2. *Fazendo o caminho com os pares*

3.2.2.1. Questionário

Dando continuidade, encaminhei um questionário online com questões abertas e fechadas, de caráter exploratório, a 65 docentes. Utilizei esse instrumento para obter uma visão geral a respeito dos sujeitos, instituições e cursos de licenciatura.

O questionário com respectivo propósito da pesquisa foi encaminhado em 04 de março de 2014. Considerando a demanda de trabalho dos docentes, reencaminhei o instrumento após

20 e 40 dias, com nova mensagem reforçando o quão considerava importante a participação daquele docente na pesquisa. As respostas foram recebidas até maio de 2014.

Diante da quantidade de docentes e das diferentes Unidades Federativas em que os mesmos estavam optei pelo questionário online utilizando a ferramenta “formulário” do *GoogleDrive*. Essa opção facilitou a sistematização e a análise quanti-qualitativa das informações assim como a devolutiva das respostas. O questionário foi composto por 36 questões sendo dez abertas e 26 de múltipla escolha. O pré-teste do instrumento foi realizado junto a docentes universitários e pesquisadores.

Alguns e-mails retornaram (15 e-mails) devido a endereço eletrônico inválido, oito encaminharam mensagem informando que diante de outras demandas ou problemas de saúde não teriam condições de responder ao questionário no período solicitado, outros ainda (seis) informaram que não mais atuavam em cursos de licenciatura, mas que estavam à disposição para colaborar em oportunidades futuras. Esses retornos reiteram a postura cooperada desses docentes com o avanço no campo das pesquisas em EA. Ainda nessa perspectiva de colaboração, alguns docentes teceram críticas ao questionário no que tange a limitação desse instrumento para responder/explicar algumas questões complexas que envolvem o objeto de estudo. Em parte, por desconhecerem os outros procedimentos que seriam utilizados na pesquisa. As críticas foram consideradas na análise das respostas e na continuidade da pesquisa e, um e-mail explicando as etapas seguintes e as escolhas foi enviado aos referidos docentes.

Ao todo 23 professores responderam, constituindo assim os primeiros sujeitos-interlocutores da pesquisa. Esses docentes possuem larga experiência em relação à EA na Educação Superior, tendo, em sua maioria, vivenciado e contribuído com momentos que suscitaram discussões e definição de marcos conceituais e regulatórios da EA no país. A maioria é do sexo feminino, com mais de 50 anos, atua há mais de 20 anos como docente na Educação Superior e há mais de uma década com EA na Educação Superior. Atuam com dedicação exclusiva como professor, professor e coordenador e pesquisador. A maioria atua na região Sudeste e Sul, seguidos pelas regiões Nordeste e Centro-Oeste. Não houve sujeito da região Norte. As informações detalhadas a respeito do perfil dos sujeitos são abordadas no capítulo IV desta tese.

As respostas advindas desse instrumento contribuíram para obtenção de informações objetivas a respeito das visões e experiências de docentes acerca de como a EA está presente nos cursos de licenciatura. Para tanto, as respostas do questionário foram agrupadas de modo a compreender: i) perfil dos sujeitos, das IES e dos cursos de licenciatura; ii) apoio institucional aos docentes para trabalhar com EA; iii) como a EA está presente no currículo; iv)

desenvolvimento da EA pelos docentes; v) desafios, oportunidades e recomendações para o desenvolvimento da EA nas licenciaturas.

As informações obtidas a partir do questionário propiciaram ainda, entendimento inicial a respeito de como a EA está inserida nos cursos de licenciatura, tanto no que se refere à organização curricular, quanto às estratégias utilizadas pelos docentes para desenvolvimento da EA no cotidiano de suas práticas, diante dos desafios e oportunidades encontradas no contexto das IES. As respostas revelaram ainda, as diversas possibilidades de inserção da EA no currículo, bem como diferentes visões e experiências a respeito da maneira como a mesma vem sendo realizada, dada as especificidades dos cursos de licenciatura, do tipo de atividade desenvolvida ensino, pesquisa, extensão e gestão.

3.2.2.2. Entrevista

Agregando essas novas reflexões caminhei em busca de evidências mais consistentes para entender a trama que envolve EA nos currículos dos cursos de licenciatura. Para tanto realizei entrevista semiestruturada envolvendo 8(oito) dos 23 sujeitos-interlocutores da pesquisa.

A utilização da entrevista teve o propósito de aprofundar questões advindas do questionário. A intenção desde o início foi trabalhar com dez docentes de licenciatura. Sendo um ou dois sujeitos de diferentes regiões geográficas do Brasil. A opção pela diversidade regional deve-se a constatação de que a maioria das pesquisas tem sido realizada por professores das regiões Sul e Sudeste (CARVALHO 2008; PATO, SÁ e CATALÃO, 2009) por diversos motivos. Esse dado também pôde ser observado na listagem dos integrantes, e respectivas IES, da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), do Grupo de Trabalho 22 e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (GT 22/ANPEd). Em razão do custo financeiro para realização da pesquisa optei por 08(oito) entrevistas, a maioria realizada por *Skype*.

Os critérios para escolha desses sujeitos basearam-se na diversidade identificada a partir do questionário. Nesse sentido, foram consideradas a proporcionalidade da região geográfica; a forma como a EA se apresenta no projeto pedagógico do (s) curso (s); a quantidade e os cursos de licenciatura em que o docente atua; as atividades – ensino, pesquisa, extensão e gestão-envolvendo EA que esse profissional desenvolve; e o tipo de IES que esse docente integra. O Quadro 3 a seguir apresenta o resultado obtido a partir do questionário.

Quadro 3: Perfil das IES, cursos, atividades e forma de inserção da EA dos sujeitos entrevistados

IES	Região	Cursos de licenciatura	Atividades envolvendo EA desenvolvidas pelos docentes	Forma de inserção da EA na PPC
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (1) Universidade pública federal (5) Universidade privada (1) Centro Universitário (1)	Nordeste (1)	Ciências Biológicas (3)	Ensino (8)	Disciplina optativa
	Sudeste (4)	Ciências Sociais (1)	Pesquisa (8)	Disciplina obrigatória
	Sul (2)	Educação Física (1)	Extensão (7)	Extensão
	Centro-oeste (1)	Enfermagem (1)	Gestão (2)	Parte outra disciplina ou componente
		Física (1)		
		Geografia (2)		
		Letras (1)		Transversal em todas as atividades docentes
		Licenciatura para a Educação		
		Matemática (1)		
		Música (1)		
		Pedagogia (4)		
		Profissional e Tecnológica (1)		
		Psicologia (1)		
Química (1)				

Fonte: Autoria própria

Depois de definir os sujeitos que seriam entrevistados pelos critérios supracitados, encaminhei *e-mail* convidando a participarem da entrevista, e anexo a mensagem o roteiro com as questões, o termo de consentimento e livre esclarecimento, além de solicitar disponibilização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano da Disciplina. Todos aceitaram o convite e, a partir de então, definimos datas e formas de realização das mesmas. As entrevistas foram

realizadas no período de 14 de agosto a 01 de outubro de 2014. Destas cinco foram via *Skype* e duas presenciais, devido a limitação financeira.

A entrevista constituiu em "uma conversa a dois com propósito bem definido" (MINAYO, 2002, p. 57) que possibilitou maior aproximação entre os sujeitos da pesquisa, elucidou dúvidas e questões não explicitadas no questionário, além de possibilitar obter informações a partir da objetividade e subjetividade expressas pelos entrevistados. O uso da entrevista semiestruturada permitiu ajustes no roteiro, tendo em vista a interação entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a obtenção de evidências resultantes de questões que não foram previstas, mas que surgiram durante a conversa, considerando as peculiaridades de cada docente e IES. Esse tipo de entrevista permitiu tanto o direcionamento do propósito a ser pesquisado como as inferências advindas das percepções da pesquisadora e dos anseios dos docentes (YIN, 2001).

A gravação das entrevistas permitiu maior acuidade na análise interpretativa, dirimiu dúvidas e facilitou a fluidez do diálogo. Foi um momento peculiar e prazeroso de aprendizagem, que possibilitou conhecer mais os sujeitos e suas históricas caminhadas na busca por um ideal comum. Incentivou também a continuar com afinco a pesquisa, de modo que a mesma possa trazer contribuições para o campo da EA, a partir do constante diálogo e cooperação com outros docentes-educadores ambientais.

No contexto da entrevista foi novamente solicitado o Plano de Curso da Disciplina e o PPC, visando conhecer um pouco mais a respeito da institucionalização da EA nos cursos de licenciatura. A utilização de documento como fonte de análise segundo Macedo (2000) é relevante, pois ajuda a tornar visível ou aprofundar alguns aspectos das questões pesquisadas. Compactuando com esse autor considero os documentos mencionados como um "*etnotexto fixador de experiências*, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados" (ibidem, p.171) e, sendo assim, relevantes à compreensão da EA no currículo.

Nem todos os docentes disponibilizaram a PPC e/ou o Plano de Curso, no caso da PPC alguns docentes orientaram requisitar direto ao coordenador do Curso. Por essa razão, utilizei também os sites das IES para obtenção de algumas PPC e/ou matrizes curriculares, além de outras informações pertinentes a respeito do curso. Ao todo consegui 6(seis) PPC, somente a matriz curricular de 2(dois) cursos, e 4(quatro) planos de disciplinas envolvendo EA.

Quadro 4: Objetivo, instrumentos/técnicas da pesquisa

INSTRUMENTOS/TÉCNICAS		
Questionário, Entrevista e Análise documental		
SÍNTESE		
QUESTÕES DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS/ TÉCNICAS
Como os docentes universitários concebem a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores?	Compreender como os docentes universitários concebem a inserção da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores;	Questionário e entrevista com docentes da RUPEA e/ou GT22/ANPEd que atuam em cursos de licenciaturas;
Como a Educação Ambiental se apresenta nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura onde atuam os docentes universitários?	Investigar a presença da Educação Ambiental nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura onde atuam os docentes universitários	Análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam os docentes universitários e questionário;
Quais as estratégias utilizadas pelos docentes universitários para a inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam?	Analisar as estratégias utilizadas por docentes universitários para inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores onde atuam;	Questionário e entrevista com docentes da RUPEA e/ou GT22/ANPEd que atuam em cursos de licenciaturas;
Quais oportunidades e desafios encontrados pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam?	Analisar oportunidades e desafios encontrados pelos docentes universitários para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores onde atuam.	Questionário e entrevista com docentes da RUPEA e/ou GT22/ANPEd que atuam em cursos de licenciaturas.
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS		
Teoria da Complexidade /Análise de conteúdo temática		

Fonte: Autora própria.

3.2.3. Organizando os saberes e experiências advindas do caminhar

Esse momento foi constituído pela sistematização do processo de interpretação e análise dos conteúdos bem como, da expressão, de modo a possibilitar inferências que conduzam a novas descobertas que contribuam para o desenvolvimento da EA, no currículo de formação inicial de professores. Para tanto, utilizei a análise de conteúdo como procedimento de pesquisa

que se fundamenta em uma concepção de ciência que reconhece o sujeito como ser ativo na construção do conhecimento (FRANCO, 2008).

A análise de conteúdo visa transcender a leitura simples do real e, interpretar aquilo que está para além das palavras, buscando o que ela quer dizer. O ponto de partida é a mensagem, como expressão das representações sociais. Esta contém em si construções mentais resultantes das interações dos sujeitos com o objeto do conhecimento, em um dado contexto sócio, histórico e cultural. A contextualização é considerada, na análise de conteúdo, como um dos principais requisitos no processo de análise por possibilitar a compreensão dos sentidos dado à mensagem analisada.

As mensagens, segundo Franco (2008), podem ser verbal, gestual, simbólica, documental e silenciosa. Elas são emitidas por meio da linguagem e estão imbuídas de significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Para a autora supracitada

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significações. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2008, p. 13).

Para extrair os significados e sentidos dos documentos e das falas dos professores utilizei a modalidade análise temática que "consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou sequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido" (BARDIN, 2009, p. 131). A análise temática é uma das mais utilizadas e consideradas como mais útil na análise de conteúdo por ser mais ampla e agregar maior quantidade de respostas e diferentes significados.

Baseada nas perspectivas de Bardin (2009) e Franco (2008), no primeiro momento, organizei o material considerando os objetivos e as questões da pesquisa como categorias prévias. Para tanto, iniciei a leitura de cada material (vozes advindas do questionário, em seguida das entrevistas e por fim dos documentos) buscando as primeiras unidades de significado sobre as particularidades acerca de como EA está inserida nos currículos dos cursos de licenciatura. Em seguida, realizei a fusão dos diferentes instrumentos utilizados buscando um caminho interativo e uma visão sistêmica na constituição e interpretação do *corpus da pesquisa*, ou seja, do conjunto de texto submetido à análise (BARDIN, 2009). Neste processo identifiquei o quanto as respostas dos docentes envolviam de maneira imbricada dois ou mais objetivos e questões da pesquisa, além de outras questões que ainda não havia pensado. Isso me

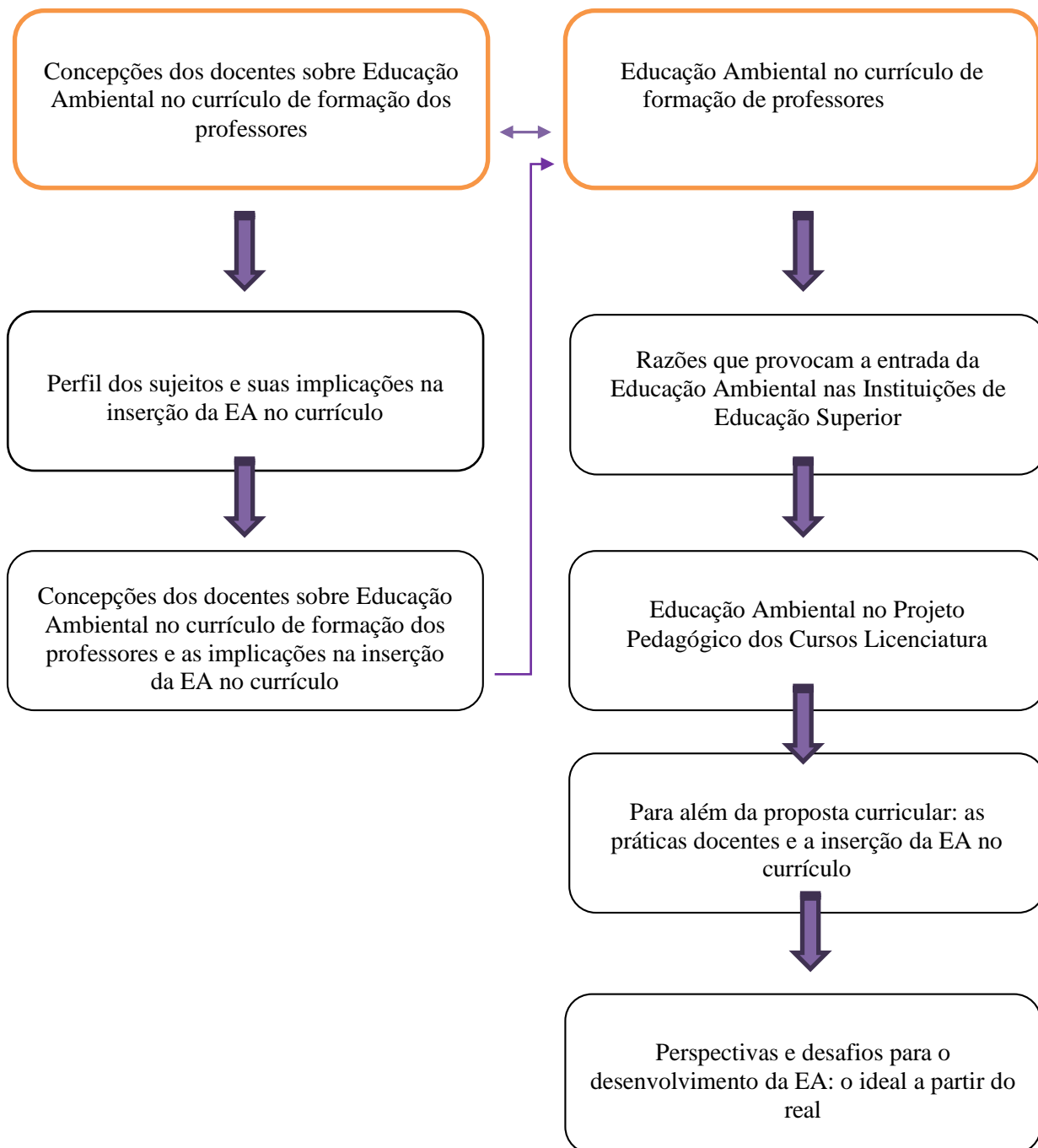
levou a perceber o grande desafio em separá-las, a partir do que havia previamente definido. A desordem e o caos se instauraram na aparente ordem previamente definida e provocaram idas e vindas, distanciamentos e imersões para definição de uma outra ordem expressa nas categorias e subcategorias de análise.

Por fim, defini as unidades de significados buscando identificar e destacar especificidades, dentro do contexto, relevantes ao desenvolvimento da tese. Essa escolha implica em um caminho construído no processo de idas e vindas entre o *corpus* e a teoria. A partir de então foram definidas categorias analíticas a posteriori, que são um conjunto de elementos (unidade de análise) classificados e agrupados por significados semelhantes ou convergentes. Trabalhei combinando categorias *a priori* e categorias emergentes das diversas vozes que compõem o *corpus da pesquisa*. Utilizei as falas dos sujeitos advindas da entrevista e ocasionalmente, as resultantes das respostas abertas do questionário. O critério utilizado para escolha das falas considerou a expressão tanto ideias comuns entre os docentes como também ideias que retratam os diferentes olhares e experiências dos sujeitos da pesquisa mediante as categorias analíticas da tese.

Depois de constituídas as unidades e as categorias de análise, avancei na interpretação dos conteúdos e ideias explícitas e/ou implícitas nas mensagens, a partir de inferências e diálogos com as teorias e concepções adotadas na pesquisa. A interpretação envolveu a construção de novos nexos e significados que ajudou a responder as questões da pesquisa e, contribuiu com a expansão do conhecimento sobre a inserção da EA nos currículos de formação inicial de professores.

Diante do exposto organizei os capítulos IV e V dessa tese, que são constituídos pelos resultados das evidências encontradas no percurso da pesquisa. Neles apresento a minha compreensão a respeito do objeto da pesquisa, em interação com as compreensões dos sujeitos interlocutores, ou seja, compreensão de compreensões (MACEDO, 2013). Sendo assim, o ponto de partida para o diálogo passa a ser o campo e as respostas deles advindas, num movimento progressivo, que possibilitaram explicitar as visões e as práticas que revelam como a EA vem sendo inserida nos currículos dos cursos de formação inicial de professores no país. Para preservar o anonimato dos docentes e respectivas instituições os nomes dos primeiros foram substituídos por pseudônimos e todos os dados que pudessem identificar os nomes das IES foram omitidos. A seguir o Figura 4 com as categorias de análise de conteúdo temática construídas a partir do corpus da pesquisa, que serão discutidas nos capítulos seguintes.

Figura 4: Categorias análise conteúdo temática



4. “PERSPECTIVAS OUSADAS PARA UMA ESTRUTURA ENGESSADA? ” CONCEPÇÕES DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Considerar os docentes universitários como sujeitos do currículo (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2013) implica em conhecer o sentido (FRANCO, 2008) que eles atribuem à EA, no currículo de formação de professores. Desse modo, considere necessário compreender a trajetória de vida destes docentes, e as aprendizagens delas advindas, assim como, as concepções por eles construídas sobre esse campo.

Os sujeitos tecem o currículo a partir de suas visões, experiências, valores e contextos em que estão inseridos. Cada sujeito é resultante da sua história de vida, que por sua vez, resulta da história das suas interações com o meio. Na perspectiva de Maturana (2001), o sujeito está em constante transformação resultante dessas interações, ou seja, da forma como sua estrutura interna se relaciona com o meio e, das aprendizagens que daí emergem. Estas interações e aprendizagens definem como cada pessoa percebe e age no mundo, numa dinâmica evolutiva em que constrói/transforma a si mesmo e a realidade/contexto. Nesse sentido, entendo que o perceber, o pensar e o agir de cada sujeito da pesquisa resulta simultaneamente de suas particularidades, bem como do coletivo a que ele se integra.

De forma complementar às visões acima expostas, agrego as contribuições de Freire (1987), no sentido de evidenciar aspectos políticos essenciais à minha concepção de sujeito. O ser humano - histórico-social - é um ser que “não apenas vive, mas existe, e essa existência é histórica” (FREIRE, 1987, p. 89). Ela ocorre a partir da atuação consciente e dialética do humano com a realidade, na qual ele cria e transforma constantemente, tensionado pelo condicionamento e pela liberdade presentes no contexto bio-psíquico-sócio-político-cultural. A criação e a transformação da realidade, assim como da cultura e da sua história, na visão de Freire (ibidem) são tecidas a partir da práxis, ou seja, da reflexão e ação criativa no mundo tornando-se então um ser histórico-social que ao mesmo tempo “cria a história e se constitui dessa história” (ibidem, p. 92). Nesse sentido, por mais que o contexto histórico, político e social seja condicionante, ele não é determinante, pois é criado e transformado pelas pessoas e as culturas que elas recriam.

Nessa perspectiva, considero que cada docente participe da pesquisa interpreta, compreende e age na realidade a partir das suas histórias de vida (MATURANA, 2001) em especial, dos resultados das interações com as IES e os coletivos aos quais estão vinculados.

Entendo que a história de vida de cada um deles é a história de um ser socialmente engajado e situado (MACEDO, 2010) cujos conhecimentos resultam das múltiplas interações internas e com o ambiente (MATURANA; VARELA, 1995), que trazem implicações na forma de perceber e desenvolver a EA. Nesse sentido acredito que,

Ao ouvir o professor não conhecemos só uma história, mas conhecemos os contextos sociais, históricos e culturais em que esta aconteceu; quer dizer, há uma intercessão entre a sua história pessoal e a história da sociedade que a contextualiza (DIAS, 2007, p. 173).

Os docentes, enquanto sujeitos/atores do currículo (MACEDO, 2013a) o tecem a partir de ações situadas ideológica e politicamente, bem como do sentido atribuído aos conhecimentos, a sociedade e a vida. A partir dessa ideia, considero que as transformações até então realizadas pelos docentes em relação à EA no currículo ocorrem porque eles são sujeitos em movimento cuja ação se faz no coletivo (ARROYO, 2012) de educadores ambientais, a exemplo da RUPEA e do GT22/ANPEd. Essa ação coletiva, que resulta do encontro e da interação dos legados que cada docente traz é muitas vezes resultante de ações solitárias que os educadores vivem nas IES em que atuam.

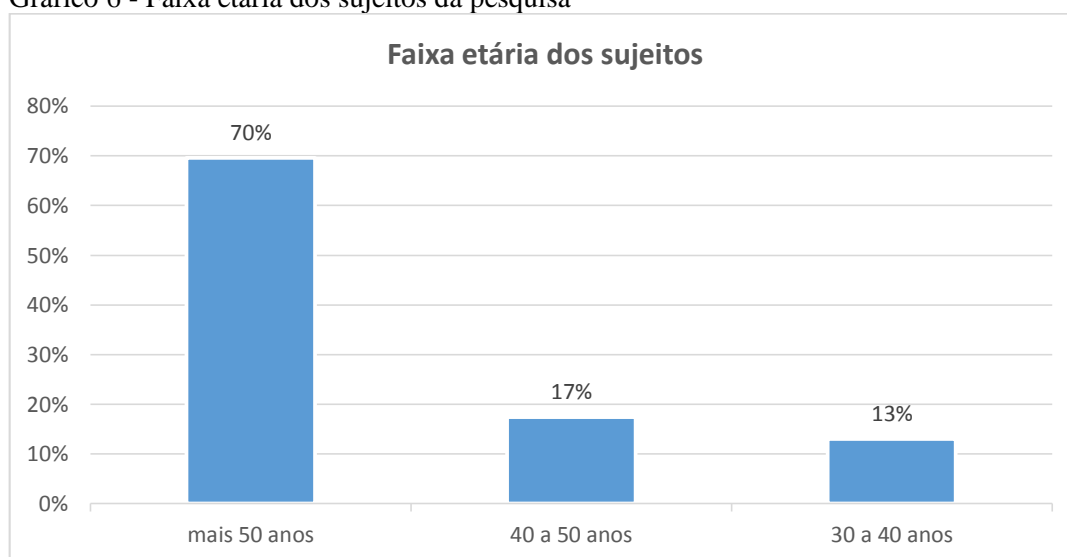
Diante do exposto, começo esse capítulo apresentando o perfil dos 23 (vinte e três) sujeitos que responderam ao questionário, de modo a permitir uma visão mais geral e objetiva a respeito dos docentes. Em seguida, trago a discussão da análise interpretativa evidenciando a trajetória de vida dos 8(oito) sujeitos partícipes da entrevista, adentrando nas tramas que compõem a práxis da EA com a vida dos sujeitos. E por fim, as concepções desses docentes a respeito da EA no currículo de formação de professores.

Ressalto, entretanto, que essa não é uma pesquisa (auto)biográfica (SOUZA e FORNARI, 2008) ou de história de vida (MACEDO, 2010; DIAS, 2007), mas que não descarta essas contribuições, no que concerne a subjetividade dos sujeitos e sua história como relevantes para entender a sua práxis pedagógica, as suas percepções sobre a realidade, a sua visão a respeito do mundo que integra e, em especial, da EA no currículo de formação de professores. Destaco ainda, que cada sujeito ao falar de si trouxe um recorte, dentre tantos outros, a respeito da sua trajetória, do que mais marcou/marca a sua decisão em trabalhar com EA, enquanto professor universitário.

4.1. O perfil dos sujeitos que tecem a Educação Ambiental no currículo

Os docentes envolvidos na pesquisa possuem larga experiência em EA e na Educação Superior. As suas práxis no campo ambiental antecedem o ingresso dos mesmos na carreira de docente universitário. A maioria dos sujeitos é do sexo feminino (70%), e tem mais de 50 anos de idade (Gráfico 6), diferenciado do perfil docente da Educação Superior brasileira cuja maioria (54%) é do sexo masculino, mas se aproximada da idade média brasileira que está entre 50 e 53 anos de idade. (BRASIL.MEC/INEP, 2014)

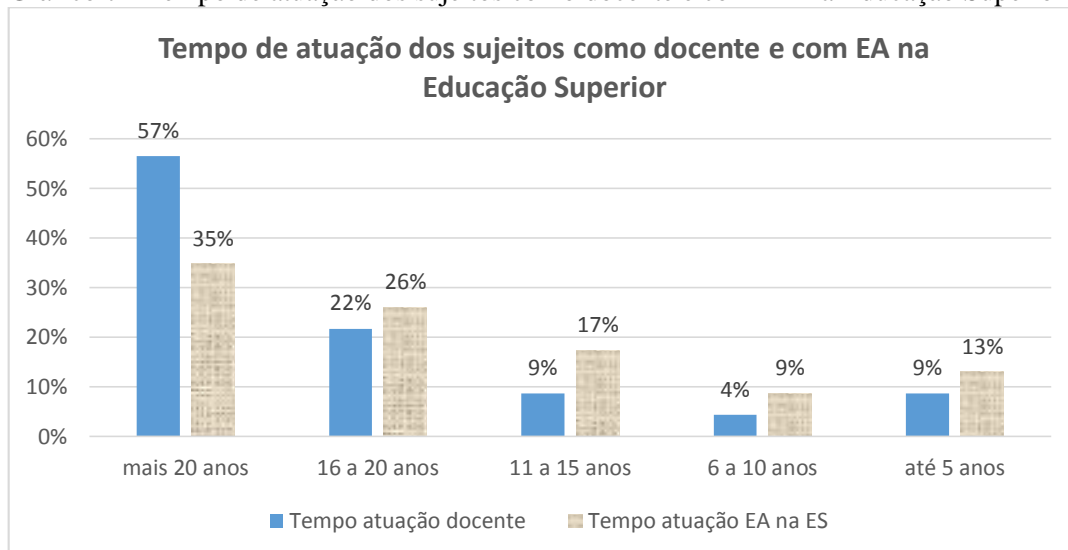
Gráfico 6 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Autoria própria

A maioria dos docentes atua na Educação Superior há quase duas décadas, e com EA, nesse nível de ensino, há pelo menos 16 anos. O que indica que os referidos docentes fazem parte da história e da institucionalização da EA brasileira na Educação Superior, com seu apogeu entre 1990 e 2000 (TRISTÃO; JACOBI, 2010; VASCONCELLOS et. al, 2012; REIGOTA, 2007). Essa realidade pode também ser constatada, quando comparado o tempo de atuação como docente da Educação Superior com tempo de atuação com EA na Educação Superior, expressos no Gráfico 7.

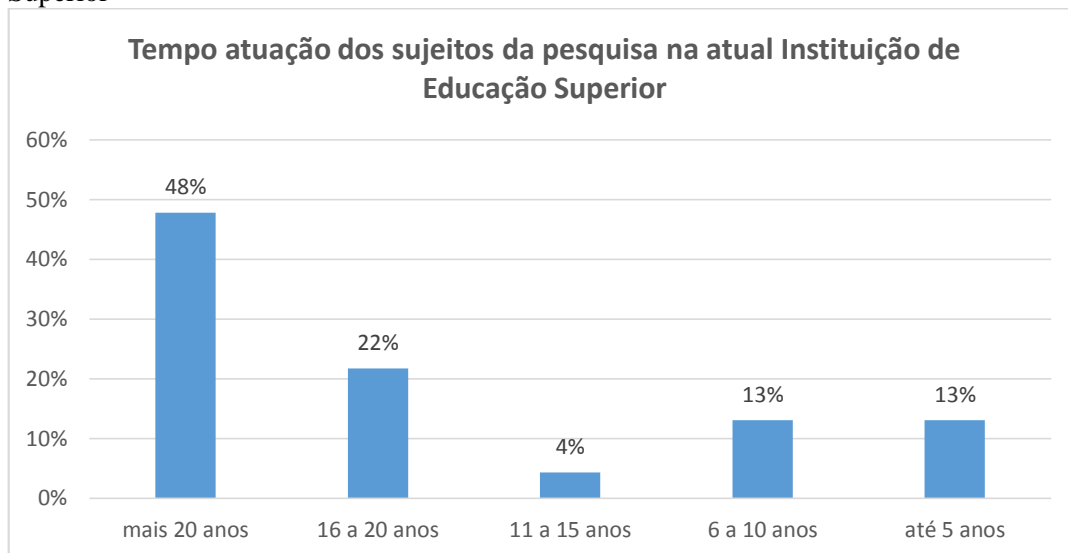
Gráfico 7 - Tempo de atuação dos sujeitos como docente e com EA na Educação Superior



Fonte: Autoria própria

Em relação ao tempo de atuação, um pouco menos da metade trabalha na mesma IES desde que iniciou a vida acadêmica como professor (Gráfico 8), o que indica que eles ingressaram nas instituições em meados da década de 90, período em que ocorriam ações significativas no campo da EA e da educação em geral, tais como: a promulgação da atual LDB e por consequência, novas configurações curriculares para os cursos de formação de professores; discussão e aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental; elaboração do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global; Agenda 21, dentre outros que fizeram dessa década um período de consolidação da EA brasileira (CARVALHO, 2008).

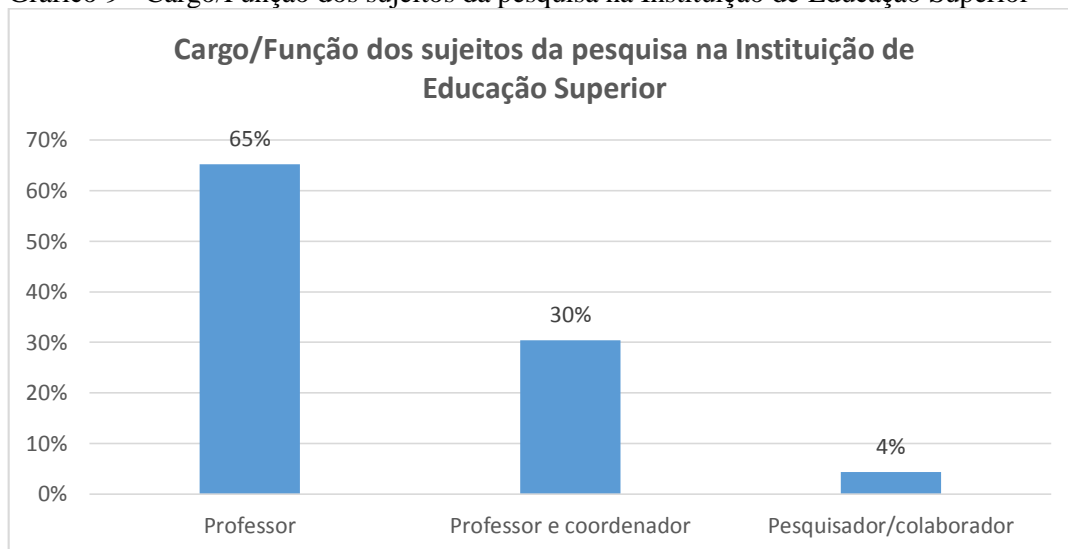
Gráfico 8 - Tempo atuação dos sujeitos da pesquisa na atual Instituição de Educação Superior



Fonte: Autoria própria

Mais da metade dos docentes atua como professor (Gráfico 9), entretanto há também aqueles que concomitantemente assumem o cargo de coordenador de curso de graduação ou, de pós-graduação. A participação de docentes comprometidos com a formação ambiental em cargos de gestão é uma importante oportunidade para inserção da EA no currículo, já que esta se relaciona não apenas com os conteúdos ou atuação de um ou outro docente, mas com o curso e a IES como um todo numa postura estratégica (RUSCHEINSKY, 2014).

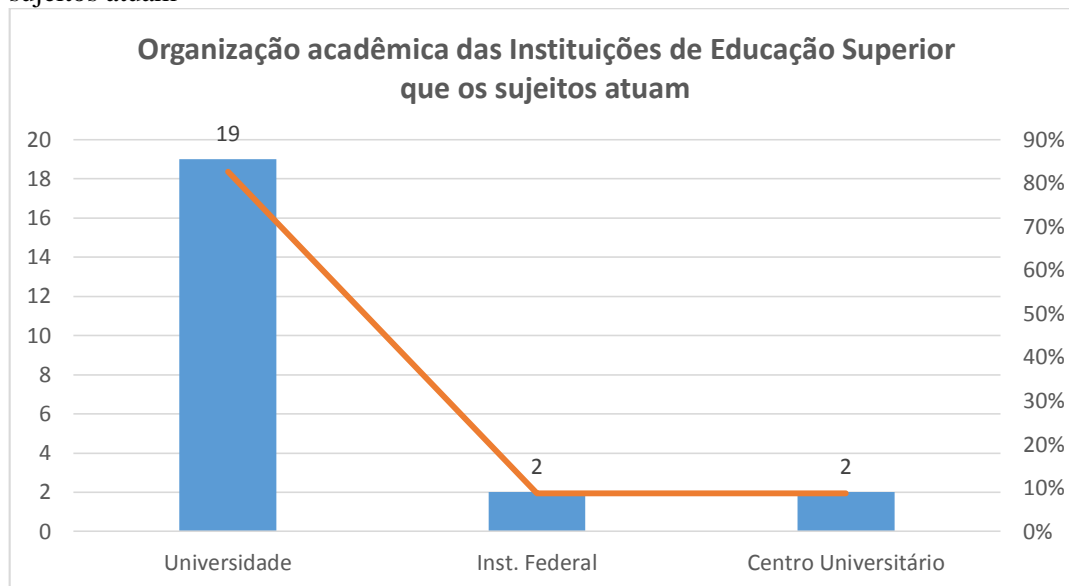
Gráfico 9 - Cargo/Função dos sujeitos da pesquisa na Instituição de Educação Superior



Fonte: Autoria própria

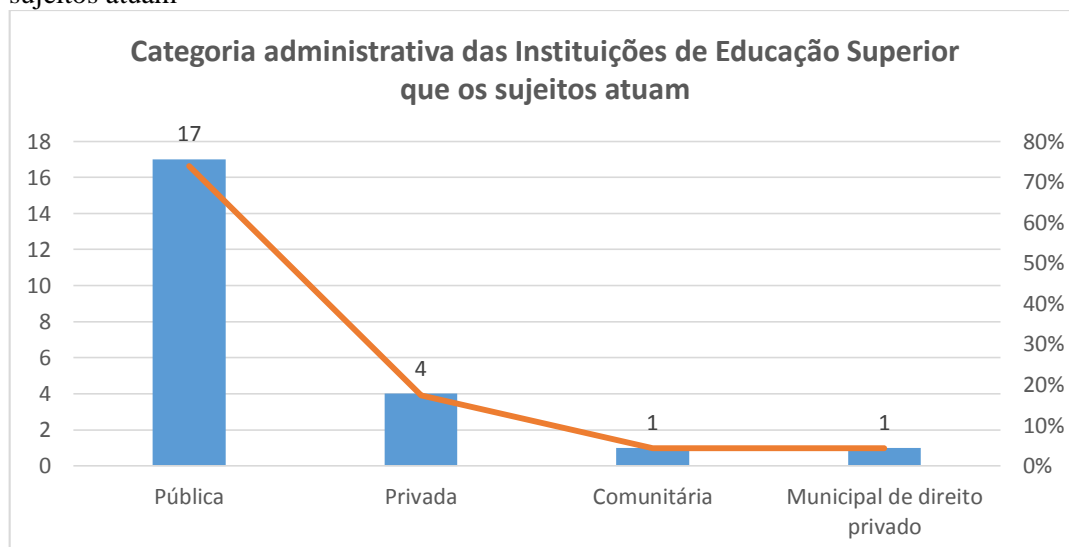
Esses docentes estão vinculados a diferentes tipos de IES apesar de a maioria pertencer à universidade pública, local onde se concentra a maior quantidade de estudantes matriculados (BRASIL. MEC/INEP, 2014).

Gráfico 10 - Organização acadêmica das Instituições de Educação Superior em que os sujeitos atuam



Fonte: Autoria própria

Gráfico 11 - Categoria administrativa das Instituições de Educação Superior em que os sujeitos atuam

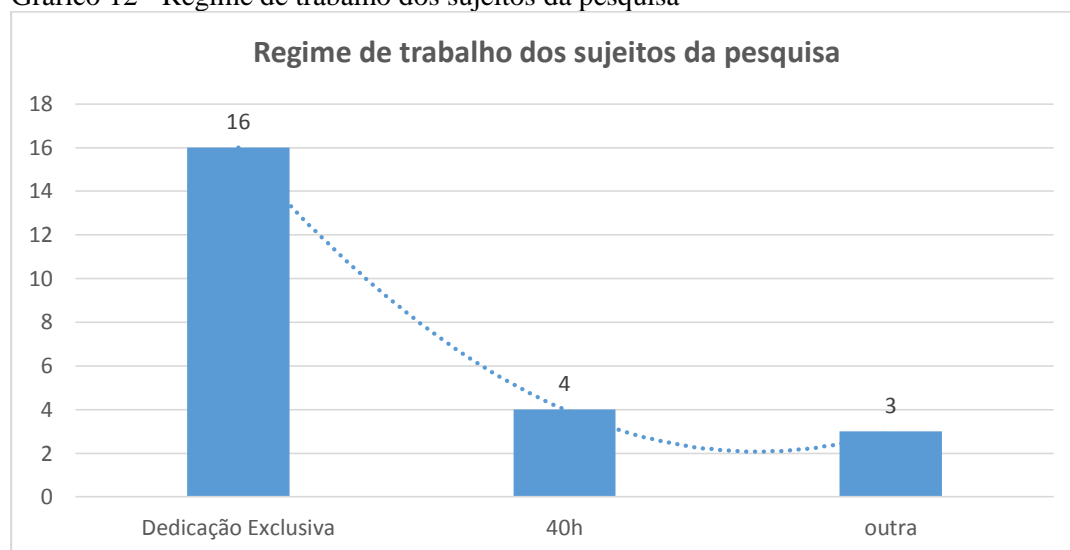


Fonte: Autoria própria

Comparando aos dados do Censo da Educação Superior (BRASIL. MEC/INEP, 2014), observa-se que o regime de trabalho em tempo integral e a dedicação exclusiva são

predominantes nas universidades públicas, mas nas IES privadas prevalece a contratação de horistas (BRASIL.MEC/INEP, 2014). Entretanto, no que se refere ao perfil dos partícipes dessa pesquisa, mesmo os que estão vinculados as IES privadas atuam em tempo integral, o que favorece o desenvolvimento das atividades de ensino, extensão e pesquisa.

Gráfico 12 - Regime de trabalho dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Autoria própria

Ao comparar as informações referentes ao regime trabalho, tempo de atuação nas IES, cargo/função e tempo de trabalho com EA na Educação Superior é possível inferir que a maioria dos sujeitos da pesquisa escolheu dedicar boa parte de suas vidas à formação ambiental de outros sujeitos. Mas quais razões levaram essas pessoas a trabalharem com EA na docência da Educação Superior?

Os comentários a respeito da trajetória de vida advêm de uma provocação realizada durante a entrevista, a respeito do que os levou a se engajar com EA. As respostas apesar de variarem apresentam características comuns, indicando que as trajetórias de vida não são apenas particulares, mas históricas, sociais e culturais. São elas: i) o engajamento antecede a sua atuação como docente, emergindo de uma participação ativa em movimentos ambientalistas/sociais e de contracultura; ii) a temática ambiental está diretamente relacionada a sua vida, para além dos aspectos profissionais; são pessoas que iniciam e/ou consolidam processos de EA na IES; iii) optaram não apenas pelo envolvimento com a temática ambiental, mas com processos formativos que possibilitem pensar/agir/questionar a respeito da sociedade e de suas relações com a natureza; iv) têm formações em diferentes áreas de conhecimento, e

uma significativa produção acadêmica a respeito da EA, sendo referências teórico-metodológica no país.

Vários fatores provocaram o engajamento dos sujeitos com a EA. As razões pessoais aparecem explicitamente nas falas iniciais de alguns, indicando que primeiro eles se movem como pessoas e depois como profissionais (FREIRE, 1996).

O que motiva o meu engajamento com a Educação Ambiental é minha vida, eu sou educadora ambiental para além da minha profissão, eu assumo a minha identidade em especial no campo da Educação Ambiental, compreendendo que ela é a forma que eu vejo de proteger a minha integralidade e a da Terra, não só dos seres humanos, nem só da natureza, mas ambas (Malika).

Olha, vou fazer uns 30 anos já de Educação Ambiental. Então, eu acho, até para pensar na origem da motivação, que estaria até anterior à ideia de Educação Ambiental, eu acho que está na minha própria vivência [...]Então acho que essa vivência da infância e da adolescência nesse lugar me despertou claramente para esse encantamento pelo natural, pela natureza, era um lugar muito preservado, ela tinha uma postura muito de preservação, de uma relação muito respeitosa com o ambiente, então eu acho que isso foi a motivação inicial para chegar até a Educação Ambiental (Rudá).

A busca pela preservação ambiental, aliada a relação de identidade/pertencimento à natureza movem os docentes a se envolverem com EA (MATURANA; VARELA, 1995). O encantar pela e com a natureza revela que o nexos entre os aspectos emocionais e cognitivos subjaz o sentir/pensar/fazer das pessoas e, as opções de vida delas. Esse sentir/pensar/fazer reflete também as memórias resultantes de um processo experiencial advindo das vivências e aprendizagens ao longo da vida (ibidem), que ao interagirem com outras experiências vão se transformando em novas aprendizagens e novos sentidos, que movem as pessoas nos diferentes momentos de suas vidas.

As razões pessoais que estão imbricadas com as escolhas acadêmicas e profissionais que conduzem ao engajamento com EA não são lineares, mas vão se delineando ao longo dos diferentes momentos da vida dos sujeitos como afirma Zaila.

Vem de uma história, ela vem de uma trajetória. Não tem uma fonte etérea, abstrata ou apenas uma decisão racional. Isso é uma história de vida. Enfim, claro que o que me atraiu para trabalhar com Educação Ambiental quando eu tinha 20 anos, não é o que hoje, enfim, muda. [...] Então nos diferentes momentos da minha vida, foram diferentes razões que me fizeram permanecer, gostar, reoptar pela Educação Ambiental (Zaila).

Baseada nas ideias de Oliveira (1999), as pessoas aprendem e se envolvem com o que faz sentido para elas num dado momento histórico. Os fatores externos provocam, podem

desestabilizar, mas é na interação com sua forma de conceber e agir no mundo, que o sujeito define a sua história de vida. Ainda que optem por dedicar anos a EA, as razões vão mudando mediante as novas perturbações e aprendizagens que advêm da dinâmica da vida, bem como, dos movimentos desses sujeitos em seus contextos.

A maioria dos docentes graduou-se entre as décadas de 70 (28%) e 80 (48%), período em que a perspectiva pedagógica tecnicista fundamentava as formações, e a temática ambiental era pouco discutida no país, no âmbito da Educação Superior. As áreas de formação foram organizadas considerando a classificação da CAPES, já que esta referenda o currículo Lattes dos docentes. Notei que prioritariamente a formação dos sujeitos da pesquisa ocorreu nas seguintes áreas: Ciências Biológicas (Ciências Biológicas e Ciências Naturais), seguido por Ciências Humanas (Pedagogia, Geografia e Psicologia), Ciências Exatas e da Terra (Química e Física), e Ciências Sociais Aplicadas (Direito e Administração). Essa diversidade de áreas indica o início da aproximação e dos nexos entre a natureza e a cultura, nos estudos referentes à temática ambiental (TRISTÃO; JACOBI, 2010), além de influenciar no caráter interdisciplinar que a mesma e, mais especificamente a EA apresenta-se e consolida-se no país.

Vale destacar, que a maioria dos sujeitos cursou licenciatura e, que alguns deles ressaltam que tal escolha deve-se ao interesse em atuar com educação e, mais especificamente como docente.

Quer dizer, antes de chegar em Educação Ambiental, eu cheguei na educação [...] porque eu, na verdade, comecei a minha graduação fazendo Geologia. E fazendo Geologia percebi que não tinha nada a ver comigo e comecei a buscar uma outra possibilidade [...] nesse momento de insatisfação eu, vendo o curso de Geografia... eu tive um *insight*, indo para a universidade, de que se eu fosse transferido para a Geografia, eu poderia me transferir para a Geografia, virar professor de Geografia, não pensava nem no bacharelado [...] eu já fui direto para fazer licenciatura com o objetivo de fechar com a licenciatura e já veio nesse *insight* essa ideia de ser professor [...] E já de imediato me interessei por essa área socioambiental, na época nem se falava assim, mas me interessei, comecei a fazer uma iniciação científica na área ambiental de impactos ambientais. Mas com essa ideia de ser professor. Apesar de estar fazendo uma iniciação científica, eu queria ser professor. Então, ou seja, já na faculdade eu já tinha definida a questão da educação, queria ser professor e me interessei pela questão ambiental e já começando aqueles primeiros movimentos de construção de uma Educação Ambiental. Então já saí da universidade indo para a escola com a intenção de trabalhar como professor de Geografia que eu era, mas inserindo a questão da Educação Ambiental na minha prática, aí foi o que eu procurei começar a fazer (Rudá).

Mas acho que a minha sensibilidade e afinidade com uma perspectiva que hoje eu encontro na Educação Ambiental, ela já começa a ser construída por mim, muito antes desse termo estar proposto, ou pelo menos eu ter me apropriado desse termo. Mas a Biologia foi escolhida por mim. Acho que por uma

influência muito grande da forma como essa professora lidava com a gente em sala e fundamentalmente para eu ser professor. Então isso eu tinha muito claro, eu nunca imaginava que eu estava fazendo Biologia para ser um pesquisador. Isso era uma coisa que não estava no meu horizonte. Eu me via dentro de uma sala de aula tentando trabalhar com meus alunos as questões que a Biologia colocava, que aquela disciplina colocava (Enzo).

A opção da docência em EA, do primeiro professor, foi influenciada pelas suas vivências, que favoreceram o encantamento com a natureza. No segundo depoimento, a influência advém da admiração por uma professora de Ciências. Pesquisa realizada por D`ávila (2010) constatou que 70% dos estudantes dos cursos de licenciatura atribuem à “realização pessoal” e a “algum modelo que teve no passado” como dois principais elementos que influenciam na escolha da docência como profissão. Os professores mencionados, desde o início da sua formação profissional consideraram que a temática ambiental não poderia estar dissociada da educação, porque todo fenômeno educativo ocorre em um ambiente em que natureza/cultura constituem uma unidade, ainda que historicamente essa unidade tenha sido dicotomizada.

Os estudos, no âmbito do mestrado e doutorado, dos sujeitos da pesquisa ocorreram quando os mesmos já eram docentes e/ou profissionais atuantes em instituições que desenvolviam algum trabalho no campo ambiental, e em alguns casos, os mesmos eram partícipes de movimentos ambientais. A continuidade do engajamento com a EA foi amadurecendo e se refletindo nas escolhas acadêmicas feitas pelos docentes, nos questionamentos que impulsionaram as pesquisas, bem como na atuação como profissionais da educação e militantes.

Eu sempre falo que tem uma relação entre a minha formação e minhas atividades na área de docência, relacionada com a militância e com pesquisa. Uma docência, militância e pesquisa sempre estiveram ligadas na minha vida profissional e a Educação Ambiental surgiu dessa relação (Raoni).

A ideia de docência militância aliada à pesquisa, trazida por Raoni, ratifica as características desses professores no que concerne ao inconformismo com a situação socioambiental e educacional do país, bem como a construção de um saber ambiental (LEFF, 2009) que subsidie as ações-reflexões-ações transformadoras. Baseada nas ideias de Tristão e Ruscheinsky (2012) a militância desses docentes pode ser considerada como contexto formativo, em que o olhar crítico a respeito das problemáticas que emergiam desses espaços os leva à consecução de ações transformadoras da realidade socioambiental em conjunto com

outros sujeitos, além de contribuir para fortalecer o caráter político da educação, bem como o caráter pedagógico da militância.

Estudos desenvolvidos por Carvalho (2006) indicam que a militância é recorrente entre os profissionais que atuam com a temática ambiental. O que ratifica que, a entrada da EA na Educação Superior foi fortemente influenciada pelos movimentos ambientais como afirmam Tristão e Jacobi (2010), nos quais muitos desses docentes estavam engajados.

Arroyo (2012), ao tratar sobre movimentos sociais destaca o quanto esses coletivos impulsionaram mudanças no sistema educacional brasileiro ao questionarem as pedagogias, os conhecimentos, as culturas e os valores historicamente negados. A ação militante dos integrantes desses movimentos, e aqui correlaciono com os docentes/educadores ambientais, ao adentrarem no sistema formal não se contentaram apenas com o acesso, mas com o direito ao conhecimento socioambiental, e às transformações por ele possibilitadas - atribuindo outros campos e novos significados ao conhecimento científico, assim como à função social da instituição educativa.

No entanto, ao adentrar nos movimentos ecológico/ambientalistas é preciso lembrar que até a década de 90 pouquíssimos grupos desenvolviam ações relacionando o meio ambiente de forma articulada às questões educacionais. O ambientalismo se expande e se fortalece no país, porém fora do contexto educacional formal (VASCONCELLOS, et al, 2012; TRISTÃO e JACOBI, 2010). Para Vasconcellos et al. (2012) “a participação dos professores universitários nos movimentos da sociedade civil organizada gera, como frutos, uma explosão na produção discente do mestrado e do doutorado dos anos 1990” (ibidem, p. 33). A partir dessas duas evidências é possível constatar que tanto o contexto escolar quanto o contexto dos movimentos ambientais e atuação em outros espaços profissionais vinculados ao campo ambiental provocaram os referidos docentes na consecução da vida acadêmica e no questionamento a respeito da sua ação como educador/educadora.

Para Catalão (2009)

As experiências de Educação Ambiental que emergem do diálogo com os movimentos sociais caracterizam-se por focar as questões ambientais pela perspectiva da inserção societária e apoiam-se na participação de todos na gestão compartilhada dos problemas ambientais. O sentido de totalidade e de inter-relação entre as partes é reinterpretado pelas lentes de uma visão socioambiental (CATALÃO, 2009, p. 260).

O interesse pela educação enquanto possibilidade de promover ações transformadoras é perceptível ainda, quando se analisa a formação dos sujeitos enquanto pesquisador no âmbito

stricto sensu. Um pouco mais da metade (57%) dos docentes realizou o mestrado na área de educação, tendo como foco da pesquisa a educação formal (escola, formação de professores, ensino-aprendizagem, aspectos teóricos e epistemológicos). A maioria concluiu o mestrado na década de 90 (48%), período em que no Brasil - devido ao contexto da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável - realizavam-se diversas iniciativas no campo ambiental na esfera pública, social e privada.

A referida conferência e os documentos dela decorrentes influenciaram significativamente as produções acadêmicas dessa época e o início da institucionalização da EA em diferentes programas de pós-graduação (VASCONCELLOS et al, 2012; REIGOTA, 2007), resultando em um expressivo crescimento de pesquisas neste campo; na entrada da EA na Educação Superior a partir dos estudos desenvolvidos por esses sujeitos, enquanto estudantes de pós-graduação; e mudanças nas concepções e práticas de EA no país.

A experiência de Zaila é um exemplo do quanto os estudos no âmbito da educação (popular), aliados às suas experiências com EA, corroboraram com a mudança de suas concepções e práticas formativas. Ela trabalhou durante um tempo em unidades de conservação em que o propósito da EA voltava-se para aprender a se comportar adequadamente em um parque, o que para ela era ingênuo e incipiente para as transformações almejadas para um processo educativo. Logo após esse período, a docente começou a desenvolver estudos no mestrado voltados à educação popular, o que a provocava a pensar com mais profundidade a respeito da sua prática de EA.

Depois desse período eu tive uma formação de mestrado bastante vinculada à educação popular[...] Todo o corpo forte da educação popular no Brasil foram meus professores. Eu já tinha sempre uma perspectiva mais sensível das questões sociais, também pela minha própria história e isso me fez pensar que Educação Ambiental dentro de unidade de conservação que é uma coisa de sensibilizar as pessoas para se comportarem bem nos parques, era muito pequena. Porque eu achava pouco para a transformação de um mundo que eu gostaria, então fui trabalhar em favela, fui trabalhar com educação popular, enfim, foi esse momento que eu disse: não vou mais trabalhar com Educação Ambiental, quero conhecer outras coisas. No final acabei retornando à questão ambiental, ao trabalho ambiental, não chamo isso de Educação Ambiental *stricto sensu*, talvez porque para mim, na minha trajetória de Educação Ambiental, ficou muito associado essa educação em parques. Mas eu voltei a trabalhar numa situação completamente diferente, muito mais interessante do meu ponto de vista naquele momento que foi voltar a trabalhar em uma ONG [...] num projeto [...], cuja proposta era muito mais do que educar as pessoas para se comportarem bem dentro de um parque (Zaila).

No que se refere ao doutorado, a maioria continuou seus estudos na área de educação (48%) e em outras de Ciências Humanas (14%) tais como Geografia e História. Tiveram ainda

pesquisas nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Sociais) com 14%, além de Ciências Exatas e da Terra (Química e Tecnologia Nuclear) e a, Engenharia (Ambiental e de Produção) correspondendo a 10% cada uma e Ciências Biológicas com 5%.

É interessante observar que algumas teses, ainda que não desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação, apresentavam temáticas referentes à educação. Nota-se ainda, que estudos referentes à temática ambiental na Educação Superior indicam as inquietações a respeito da sustentabilidade ambiental na universidade, enquanto *lócus* de formação profissional. A maioria das teses foi finalizada entre 2000 e 2011 (57%) e as outras nos anos 90, mais especificamente, entre 1989 e 1998 (43%). Dos sujeitos pesquisados, a metade realizou ou realiza um ou mais pós-doutorado, cuja predominância continua nas duas grandes áreas mencionadas anteriormente.

Analisando a trajetória acadêmica, nota-se que se na graduação a maioria dos sujeitos da pesquisa advém de cursos da área de Ciências Biológicas, enquanto na pós-graduação a predominância expressiva na subárea de Educação indicando a ampliação do olhar a respeito das questões ambientais, ao transcender os referenciais ecológicos e trazer suas relações com as questões sociais e humanas. Tal realidade indica que a perspectiva conservadora de EA torna-se insuficiente para responder a complexidade desse campo.

Outro fator importante para o campo da EA foi a abertura de professores das áreas de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas para acolher temas de vanguarda, além dos de Ciências Biológicas. Essa ideia pode ser ratificada a partir do que foi expresso por um dos entrevistados a respeito dos seus orientadores, que não pertenciam ao campo de EA.

Os orientadores na época não eram educadores ambientais, não eram pessoas que lidavam com a Educação Ambiental, porque não era um campo ainda presente dentro da academia, mas sempre orientadores que se aproximavam das discussões e tinham essa sensibilidade para terem me aceitado como orientando. E aí fiz o meu mestrado em educação (Rudá).

Na pesquisa destaca-se também, que o almejado pelos entrevistados não era o avanço apenas na temática ambiental, mas nas questões que envolviam a relação dessa temática com a educação. Vários desses docentes desenvolveram o doutorado quando já haviam começado a atuar com docente da Educação Superior e, em alguns casos, concomitante à docência na Educação Básica e traziam inquietações de um cotidiano que não era apenas seu, mas de tantos outros sujeitos que integravam um coletivo voltado à EA

Eu já estava fazendo um doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ecologia, parei o doutorado lá porque eu entendia que a pesquisa que eu estava desenvolvendo não iria me ajudar no aprofundamento das questões da Educação Ambiental. E tive uma sorte imensa de ter como orientador, de se dispor a me orientar, a professora da Faculdade de Educação da IES que é uma liderança na área de ensino de Ciências e Biologia. Pessoa que praticamente começa esse campo de pesquisa aqui, mas que naquele momento já também entendia a importância e a necessidade, a oportunidade e a exigência daquele tempo de que as questões de Educação Ambiental comessem a ser tratadas de uma forma mais sistematizada. Com reflexão mais rigorosa sobre essa perspectiva e daí a gente acertou, então ela começou em 1985 a me orientar num trabalho de doutorado já em Educação Ambiental e ao mesmo tempo eu fazia aqui na IES a mudança, a minha mudança do Departamento de Ecologia para o Departamento de Educação. Essa foi uma outra definição para mim do ponto de vista profissional que foi definitiva no meu trabalho e nas minhas possibilidades de trabalhar com Educação Ambiental (Enzo).

Entendo que o reconhecimento da EA como educação é fundamental para o avanço da mesma, em especial, no âmbito das IES e escolas. Isso induz a busca pelo aporte teórico-metodológico que o campo educacional já possui, além de favorecer a compreensão da especificidade e complexidade do sistema educacional e a consecução de ações efetivas para as transformações necessárias, tanto na educação formal quanto na educação não-formal. Implica em reconhecer que educar alguém envolve domínio de conhecimentos específicos, que articulados possibilitam educar ambientalmente.

Zaila, docente que no mestrado “desistiu” de trabalhar com EA, após o doutorado na área de educação comenta como foi seu retorno à formação ambiental, a qual ela prefere não denominar de EA.

Aí foi que eu voltei, digamos, eu tinha me afastado da área ambiental achando que eu queria trabalhar com uma educação para as classes populares e tal e voltei quando o instituto abriu a seleção para formar a equipe de meio ambiente. Depois eu fui fazer o doutorado. Fui pensar sobre essas questões. O doutorado foi um momento de refletir sobre essas questões e depois do doutorado fui para a universidade. Então saí. Não trabalho mais nem em ONG, nem em parque, trabalho na universidade. E digamos, a questão ambiental continua sendo meu eixo de trabalho [...]. Aí que eu oriento. Mas o que eu te diria, eu me identifico como alguém que trabalha com algo maior do que Educação Ambiental. Educação Ambiental é um dos temas que está dentro do meu leque de temas de orientação. Mas eu não oriento só em Educação Ambiental. Eu oriento pessoas que estão discutindo questões interessantes relacionadas a meio ambiente e sociedade. Meio ambiente, educação e sociedade (Zaila).

Essa narrativa de Zaila expressa o quanto as trajetórias de vida dos sujeitos têm significativa influência na concepção dos mesmos a respeito do mundo e, nesse caso, de EA.

As relações entre os estudos acadêmicos, a atuação profissional e a militância teceram e ainda tecem o estilo de vida que os docentes almejam e, conduzem seu engajamento com a

EA. É por uma opção de vida que a maioria delas atua no campo de EA. Segundo Tristão (2010) o envolvimento pessoal-profissional, a forma como articula o conhecimento científico com outros conhecimentos, a militância em um movimento social e o desejo de mudança referente à sociedade e à natureza são características que marcam as pessoas que atuam com a EA.

O engajamento com a temática ambiental e o interesse com os processos formativos favoráveis às mudanças sociais contribuíram para que esses sujeitos, até então educandos, em diferentes universidades e áreas de conhecimento, adentrassem na Educação Superior para continuarem sua itinerância, mas dessa vez, como professor universitário. Esses sujeitos, além de outros com trajetórias semelhantes, passam a compor os primeiros quadros de especialistas no campo da EA. Vários destes são atualmente, principais referências nacionais (e internacionais) desse campo e responsáveis pela formação de centenas de outros docentes e pesquisadores no país, bem como, pelo avanço da Educação Ambiental brasileira, contribuindo para discussões e tessitura de diferentes marcos teórico-conceituais da EA no Brasil.

Diante do exposto, concebo que as práxis desses docentes resultam das suas histórias de vida e das reflexões advindas delas, em comunhão com a de outros educadores ambientais. Nesse sentido pensar *na, sobre, e para* a prática não ocorre na superficialidade, mas no movimento espiral, de constantes idas e vindas, e da relevância atribuída a esses movimentos, que não se restringem a dimensão profissional, pois estão imbricados com seus modos de vida dentro e fora da IES.

A relação entre docência e EA está relacionada a um ideal/real de transformações socioambientais, a partir da formação de outros docentes e profissionais de diferentes áreas, o que gera um compromisso político social e profissional em querer contribuir com o avanço do campo da EA tanto no que se refere a novos aportes teórico-metodológicos quanto no que concerne às políticas públicas que viabilizem a inserção da EA na Educação Superior.

A opção por ser professor reflete também o compromisso anteriormente exposto, já que ao se assumir como tal, ele reconhece que o seu trabalho no âmbito da Educação Superior traz especificidades que se distinguem da educação não-formal, ainda que as mesmas andem juntas nas ações de extensão, pesquisa e ensino - atividades desenvolvidas por esses docentes. Esta opção favorece também nas influências positivas para os estudantes de graduação, tanto no que se refere à docência quanto no que tange a EA, o que pode trazer boas implicações na futura atuação docente desses estudantes.

Por fim, a unidade trazida pela diversidade das razões que levam esses sujeitos a se engajarem com EA reitera a mesma como um campo em que as confluências, divergências e

diferenças se repercutem nas maneiras de conceber a EA no currículo de formação de professores.

4.2. Diversidade e unidade nas concepções dos docentes a respeito da Educação Ambiental no currículo de formação inicial de professores

Neste subcapítulo, procuro evidenciar as diferentes concepções a respeito da inserção da EA na formação de professores e, a partir de então, refletir sobre as possibilidades de concretização dessas concepções e suas implicações para o avanço da EA nas licenciaturas. A análise teve como ponto de partida a ideia de que “Todo conceito remete não apenas ao objeto concebido, mas ao sujeito conceituador” (MORIN, 2008, p. 23).

As concepções identificadas trazem questões que envolvem ao mesmo tempo peculiaridades de cada um dos campos - EA, currículo, formação de professores – e aspectos comuns no que concerne à formação, já que esta pode ser considerada a zona de não resistência (NICOLESCU, 2001) e ao mesmo tempo, o principal nexos entre os três campos.

Compactuo com Macedo (2013a) e Limonta (2009), quando afirmam que tratar a respeito do currículo envolve inevitavelmente formação e, subjacente a ela, concepção de sujeito, de sociedade, de conhecimento, de ser professor. Isso implica em tornar explícitos quais conhecimentos e experiências serão necessários à formação desse professor e por quê? Com qual propósito, em qual conjuntura? Que contribuições trarão às transformações socioambientais? Essas foram questões que também identifiquei nas narrativas dos sujeitos entrevistados e que suscitaram a organização da análise a respeito das concepções de EA, no currículo de formação de professores.

No contexto da análise identifiquei quatro macro aspectos que articulados subjazem o entendimento dos docentes em relação ao objeto dessa tese. O primeiro refere-se à concepção da EA e como, a partir dela, se definem as de currículo e as de formação de professores; o segundo, de ordem conjuntural, refere-se à qualidade e atratividade dos cursos de licenciatura. O terceiro voltou-se para a formação docente mais próxima da realidade educacional e, ao conhecimento no que concerne à sua forma de construção assim como ao diálogo entre os saberes. E o quarto, mas não menos importante, refere-se à identidade do professor enquanto profissional e agente social.

Como esses aspectos estão imbricados, constituindo pontos de uma mesma teia, a discussão a respeito de cada um deles é um ponto de partida, que inevitavelmente trará consigo

os demais pontos, de outros sujeitos também provocados com a questão sobre: *como você concebe a EA no currículo de formação inicial de professores?*

A busca por uma educação emancipatória fundamenta as concepções de EA no currículo de formação de professores e é um ponto de convergência trazido pelos docentes, com o qual também compactuo. Tais entendimentos estão imbricados com as concepções de EA crítica (GUIMARÃES, 2004; 2006; LOUREIRO et al, 2012) e pós-crítica (SATO, 2005; SILVA, 2004), mas com nuances advindas dos diversos e complementares referenciais. Isso indica que, apesar dos diferentes agrupamentos/categorização do campo da EA brasileira há aspectos que aproximam e distanciam concepções, dentro de um mesmo e/ou de outros grupos. O que há em comum é o reconhecimento de que as construções de sociedades sustentáveis envolvem necessariamente processos formativos, ainda que não se restrinjam a eles.

A inserção da EA está relacionada com as transformações socioambientais almejadas, nas quais o currículo dos cursos de licenciatura torna-se um dos espaços considerados proeminente e nuclear, por conter os conhecimentos selecionados e organizados, dada a relevância à formação dos professores.

O currículo é parte de um todo, que para fazer sentido precisa interagir com outras partes, que juntas constituem a política formativa da IES. Os estudos e práticas a respeito da ambientalização curricular (PAVESI, 2012; FREITAS; OLIVEIRA, 2004; CARVALHO et al, 2012; FARIAS, 2014), trazidas também pelos docentes entrevistados, contribuem para ampliar a concepção de currículo. Com base nesses estudos o currículo é considerado como todo processo formativo possibilitado pela IES, seja ele intencional ou emergente das relações socioambientais ocorridas a partir da instituição. A intenção é que tudo que ocorra na IES tenha a intenção de contribuir para formação e transformações socioambientais.

Essa perspectiva curricular contribui ainda para o reconhecimento de que os diferentes espaços e atividades institucionais formam (e deformam) as pessoas (ARROYO, 2011). Ter consciência desse processo é relevante para que educandos e docentes percebam que o potencial formativo de uma instituição educativa está para além do conteúdo organizado em componentes curriculares, assim como, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pois envolve também a gestão e o espaço físico da escola e da IES.

Fundamentada na ambientalização curricular, Zaila considera o currículo por si só como incipiente para a formação dos sujeitos, já que esta ocorre por meio das diferentes estruturas e atividades promovidas no âmbito da IES. Sendo assim, a inserção da formação socioambiental na licenciatura não se restringe à mudança no âmbito de um componente curricular, pois este, para fazer sentido, precisa estar articulado com os interesses formativos da IES como um todo.

Essa relação entre as partes e o todo e entre o todo e as partes (MORIN, 2008) chama atenção para o reconhecimento de que a identidade do currículo do curso de licenciatura não se constitui apenas na sua organização, mas sim na sua interação com outros elementos/espços da IES que também formam, entretanto, nem sempre estão explicitados ou previstos no projeto pedagógico como um todo.

Ao refletir sobre a concepção de EA no currículo de formação de professores, o docente Raoni, evidencia a função social e política do conhecimento como eixo da formação, ratificando a importância de questionar a intencionalidade dos conhecimentos mediante o tipo de sujeito e de sociedade almejada. Tais inquietações/reflexões também foram trazidas por outros docentes e por estudiosos do campo do currículo, como Apple (1982), Giroux (1986), Macedo (2007), que reconhecem que nenhum conhecimento é neutro ou desinteressado. Vejamos então o que menciona Raoni a esse respeito.

Então do ponto de vista de conceber Educação Ambiental, currículo e sustentabilidade, eu vejo que eu tenho que formar professores com uma visão para o futuro. Que futuro que eu quero? Que eu almejo? Por que e para que o meu conhecimento serve? É só para repassar informação ou para formar o cidadão que vá pensar na sociedade que está inserido? Para pensar nos problemas? Para buscar soluções? Então o currículo tem que estar focado nisso, em perspectiva ativa de reflexão, de pensar a questão do consumo, das suas necessidades, o desperdício, os problemas ambientais que nos afligem, alternativas socioambientais, ações e práticas visando essa busca por sociedades mais sustentáveis. É como eu concebo currículo (Raoni).

O currículo para ele envolve conhecimentos que ajudem os estudantes a refletirem sobre a sociedade, o modo de vida, as problemáticas e possíveis soluções para resolvê-las, considerando a sustentabilidade socioambiental. Além de inserir conteúdos voltados à temática socioambiental, a EA no currículo precisa contribuir para a formação crítica, propositiva e transformadora dos futuros professores diante da educação e da sociedade como um todo.

Essa concepção subjaz concepções emancipatórias de currículo, de EA e de formação de professores na qual o questionamento, a ação-reflexão-ação coletiva são essenciais a *trans-forma-ção*, ou seja, transcender a forma de ação num contínuo processo. Todo e qualquer conhecimento precisa estar situado histórico, sócio e politicamente, pois ele carrega consigo ideologias, valores, interesses voltados a um perfil de sujeito e de sociedade que considera válido, importante.

O currículo com referenciais emancipatórios (GIROUX, 1986; FREIRE, 1987) se faz por meio de uma pedagogia contra-hegemônica, em oposição à racionalidade tayloriana e ao novo tecnicismo (LIMONTA, 2009), e considera como válido “o conhecimento produtivo que

possibilita criar o novo, a importância de desvelar as intenções ocultas presentes nos conhecimentos presentes no currículo; e o desenvolvimento da consciência crítica” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 66). As reflexões envolvem não apenas a definição e apropriação dos conhecimentos, mas como estes são construídos, com quais propósitos e valores, e se estes favorecem uma ação engajada dos estudantes. Ter consciência das implicações das escolhas educacionais torna-se necessário e importante para o futuro que queremos em relação ao professor, a educação e a realidade socioambiental.

Essa perspectiva vai confrontar a formação do professor baseada no acúmulo de conhecimentos e técnicas necessários para resolver os problemas imediatos da educação, incluindo nestes, o ensino de comportamentos ecologicamente corretos. No que concerne a EA seria uma concepção pragmática e utilitarista que conduz a ações individuais e compreensões superficiais a respeito das transformações socioambientais (TRISTÃO; RUSCHEINSKY, 2012)

As ideias até então trazidas remetem à importância de reconhecer que os conhecimentos concernentes à formação ambiental também não são neutros, e que a EA, enquanto educação, também precisa possibilitar aos estudantes desvelarem as implicações a respeito da concepção da mesma adotada em suas práticas. As diversas vertentes de EA no Brasil indicam que, ainda que busque ser inovadora no processo educativo, ela pode incorrer em “ciladas” que conduzem a reproduzir o que almeja superar (FARIAS, 2008; GUIMARÃES, 2006). Daí a importância de refletir a respeito dos aspectos filosóficos, pedagógicos, sociológicos, históricos e políticos que envolvem a temática ambiental e o processo educativo dela decorrente.

Para a professora Zaila sustentabilidade na universidade passa pela relação entre meio ambiente, educação e sociedade que envolve processos formativos com intervenções, na qual a EA é uma subárea, dentre tantas outras que compõe a temática ambiental relacionada às ciências humanas.

Mas eu não me vejo fazendo um trabalho que tenha como único horizonte a Educação Ambiental. Eu acho isso pequeno, ainda hoje. Eu acho isso pequeno, eu acho que é uma subárea junto com outras temáticas, como gestão ambiental, Educação Ambiental, epistemologias ambientais, eu poderia mapear várias subáreas dentro disso que eu consideraria uma área na qual eu transito que é a área da questão ambiental dentro das ciências humanas e da educação (Zaila).

Por considerar EA uma subárea pequena e restrita, a referida professora acredita que a inserção da EA não é prioridade nos currículos de licenciatura, mas sim a inserção de temas mais amplos que possibilitem “a pesquisa com intervenção de uma forma bem equilibrada”

Tenho bastante experiência em EA para chegar à conclusão de que é um recorte muito restrito para formar sensibilidades ambientalmente orientadas. Eu prefiro temas mais amplos que incluam, mas não se restrinjam a EA para formar profissionais e professores ambientalmente orientados (Ambiente e sociedade, estudos socioambientais, educação e ambiente etc.). Os rótulos enquadram e não ajudam. A EA tem se tornado um rótulo. Não vejo vantagem em rotular tudo de EA ou de buscar militantemente inserir a EA em tudo (Zaila).

A ideia acima exposta me remete a reflexão a respeito da função docente e do preparo para tal. Concordo que EA é parte integrante da temática ambiental, cujo uso indiscriminado tem banalizado a complexidade de seus processos formativos. Entretanto, no contexto da formação docente, ela traz especificidades que se referem não apenas às aprendizagens da temática ambiental, mas como inseri-las nos processos pedagógicos. Considero que reconhecer que EA é antes de tudo educação, é um dos primeiros e indispensáveis aspectos que precisam ser refletidos e considerados por qualquer professor, independente de atuar ou não com as questões ambientais.

Para Raoni e Enzo, professores que atuam em cursos de Ciências Biológicas, EA é antes de tudo educação e, portanto requer articulação entre as produções advindas do campo da educação articulada com as advindas do campo ambiental. No entanto, eles divergem quanto à necessidade do adjetivo ambiental. Segundo Raoni a “EA não existe, o que existe é Educação, com ‘E’ maiúsculo”. Pois o que se almeja é uma nova forma de conceber e desenvolver a educação a partir de mudanças substanciais que envolvem também o modo como percebemos e trabalhamos a escola, o currículo, a interação entre as áreas, a estruturação do conhecimento, assim como, “a educação que está contida nas relações sociais que não ocorrem só dentro da escola”. Diante dessa perspectiva Raoni afirma: “Eu vejo então a EA para além da EA, para uma nova forma de educação” (Raoni).

Conceber a EA como outra forma de fazer educação reflete a perspectiva contra-hegemônica em que nasce a EA brasileira, advinda do amadurecimento dos movimentos ambientalistas e das suas articulações com os movimentos sociais, bem como da educação popular, ao questionarem a concepção tecnicista de currículo, de educação e proporem uma educação crítica pautada no engajamento social, na democracia e na emancipação conforme proposto por Paulo Freire (TRISTÃO; JACOBI, 2010). Nesses termos, inserir a EA na formação de professores é inevitavelmente provocar e propor mudanças na educação, na práxis docente, no engajamento crítico que possibilite “aprender a agir coletivamente para construir estruturas que posam desafiar o *status quo*. (GIROUX, 1986, p. 265) e fazer as transformações necessárias.

Com perspectiva semelhante a do professor Raoni, mas reconhecendo a existência da EA e suas especificidades, Enzo ressalta que a mesma é uma educação que traz em seu bojo a complexidade referente às questões ambientais.

A EA é aquela educação que está de uma certa forma inconformada com o que está posto e se é assim, entende-se que ela pressupõe transformações. Se falamos de EA, estamos falando fundamentalmente de educação, claro, com toda complexidade que envolve a questão ambiental (Enzo).

Para Enzo EA é educação, ela é inevitavelmente um ato político, que se faz de forma consciente e não espontânea. Há uma intencionalidade no ato político-educativo que é construído pelos sujeitos com o propósito de provocar mudanças favoráveis à formação ambiental das pessoas, além de transformações na educação como um todo. Segundo o docente, as transformações, para ocorrer, requerem um pensar-fazer que envolve de forma recíproca/complementar três dimensões: a do conhecimento, a axiológica e a política.

A dimensão do conhecimento envolve “o que e como esse conhecimento é produzido [...] quais conhecimentos produzimos hoje que nos ajudam a pensar em padrões de relação sociedade-natureza: que conhecimentos são esses e como eles são produzidos” (Enzo). O professor destaca ainda que ao tratar do conhecimento seja preciso considerar as diferentes e diversas formas de produção do mesmo, assim como, as diferentes áreas em que ele pode estar organizado. Sendo assim, tanto o conhecimento científico quanto popular, religioso, dentre outros são considerados válidos como propõe a Carta da Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2001).

A dimensão axiológica envolve reflexões a respeito de quais “valores são estes que estamos hoje alimentando, construindo, reconstruindo, desmontando” (Enzo). Essa dimensão reporta também, à ética e à estética que conduzem o processo formativo. Tomar consciência dessa dimensão é fundamental para o uso que damos ao conhecimento e às informações que dispomos. No âmbito curricular o pensar/fazer EA envolve não apenas os conhecimentos elegíveis, mas com quais valores e qual ética eles serão trabalhados. Isso requer que na formação os estudantes sejam trabalhados tanto a consciência dos valores e ética subjacentes ao conhecimento como também, porque determinados valores éticos são hegemônicos na atual sociedade. Quais interesses existem por trás deles e quais são necessários às mudanças almejadas para outras formas de relações entre sociedade-sociedade e sociedade-natureza (GRUN, 1996). Para Catalão (2009), a dimensão ética é que mobiliza sentidos no trabalho pedagógico da EA, que toma o meio ambiente como pretexto para expandir a formação humana.

A construção de valores e da ética nas esferas individual e coletiva, concernentes a sustentabilidade socioambiental, também estão previstos na Política Nacional de Educação Ambiental e em outros documentos, a exemplo do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Baseada nas ideias até então expostas nas contribuições de Tristão (2004), Catalão (2009), Freire (1996) e Veiga (2008) acredito que a inserção da EA na formação de professores trará mudanças se incluir questões referentes ao sistema de conhecimento concomitante aos valores e à ética, bem como aos aspectos políticos, que possibilitem aos estudantes superarem a racionalidade técnica; resgatarem a relação de pertencimento com a natureza e com coletivo profissional no qual serão partícipes; perceberem que as transformações estruturais de uma sociedade se fazem a partir de ações individuais e coletivas. Essa não é uma tarefa fácil.

A dimensão política, trazida pelo professor Enzo, tem como foco o tipo do sujeito que está sendo formado, quais as possibilidades e condições para que o mesmo se engaje e transforme a realidade. Segundo Arendt (2007) o ser humano se faz político pela sua capacidade de ação criativa resultante de um posicionamento frente à diversidade de valores, ideias encontradas na convivência com outros humanos. Isso implica em reconhecer que, se almejamos que os futuros docentes atuem engajados politicamente precisamos explicitar a dimensão política no currículo. Contribuindo para que esses percebam que sua práxis educativa relaciona-se a outras práxis e as questões mais amplas como identidade profissional, condições de trabalho, valorização salarial, tipo de professor e de profissional no contexto econômico-social, qualidade da formação docente, dentre outros.

Ao trazer essas três dimensões, Enzo contribui para reconhecer que a inserção da EA no currículo abrange pensar em processos formativos que proporcionem aos futuros professores ter consciência que o desenvolvimento da EA na Educação Básica, assim como, qualquer processo formativo, envolve posicionamento político e preparo para tal. A inserção da EA no currículo não pode estar alheia às problemáticas que envolvem a valorização profissional e as condições de trabalho docente, que trazem implicações tanto na formação dos estudantes quanto na sua atuação profissional.

Os docentes Malika e Raoni ao tratarem da concepção de EA no currículo chamam atenção para questões referentes à desvalorização social dos cursos de licenciatura e, do profissional por ele formado provocando, dentre outros, o desinteresse dos jovens pela licenciatura e o déficit de professores para atuar na escola, em especial nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química.

O desinteresse pelo curso de licenciatura tem sido alvo de estudo por diferentes profissionais. Pesquisas recentes realizadas por Tartuce, Nunesco e Almeida (2010), por Gatti, Barretto e André (2011) indicam que além dos baixos salários, as condições de trabalho, o desprestígio social, a ausência de um plano de carreira são os principais fatores que geram desinteresse dos jovens advindos do Ensino Médio, em especial os da rede privada. No entanto, dados do Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL.MEC/INEP, 2014) indicam que houve crescimento no número de matrículas nos cursos de licenciatura no período 2003 - 2013, se considerar as modalidades presencial e a distância. Ressalta-se que analisando apenas a modalidade presencial, os referidos cursos tiveram decréscimo.

O Censo mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, um crescimento médio de 4,5% ao ano. Anualmente, mais de 200 mil alunos concluem cursos de licenciatura. Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas. Os dez cursos com maior número de matrículas concentram mais da metade da rede de Educação Superior no país. Administração (800 mil), direito (769 mil) e Pedagogia (614 mil) são os cursos que detêm o maior número de alunos (BRASIL.MEC/INEP, 2014b).

Estudos desenvolvidos por Lima (2012), a respeito da formação de professores indicam que ao discutir questões concernentes a licenciatura é preciso considerar as razões que conduzem a desistência pelo trabalho docente, entre os quais, problemas de cunho psicológico acarretados pela sobrecarga de trabalho, perda de identidade profissional, realização de atividades profissionais no espaço-tempo em que deveria realizar atividades de cunho pessoal, dentre outros.

Adentrando na organização curricular considero importante ainda que a conquista do espaço-tempo da EA envolva reflexões a respeito do lugar da profissão docente na sociedade, do lugar da licenciatura na universidade e da relação entre Educação Superior e a Educação Básica (SILVA, 2012), já que todos esses aspectos impactam na qualidade dos cursos e estão diretamente relacionados com a valorização da profissão docente. Isso incide em reconhecer que as discussões a respeito da EA ao trazerem os aspectos sociais precisam adentrar nas especificidades dos cursos de licenciatura e da condição do trabalho docente, sob o risco de serem tidas como distantes e inviáveis de serem desenvolvidas.

O distanciamento do que é trabalhado no curso com a realidade em que os estudantes irão atuar é outro aspecto apresentado pelos docentes entrevistados e objeto de estudos desenvolvidos por Barreto (2012) e Silva (2012). Tal distanciamento traz questões concernentes à tensão entre a formação do professor para operacionalizar o ensino, atendendo as demandas

do mercado de trabalho, e a formação do professor para conceber a docência e desenvolver a práxis pedagógica.

Para Malika, é preciso repensar o currículo diante da contemporaneidade, e isso envolve mudanças articuladas entre a Educação Superior e a Educação Básica. A reforma é necessária e urgente frente às mudanças ocorridas no mundo e, o que é estudado nas escolas assim como na licenciatura, diz a docente.

A realidade até então exposta remete a necessidade de repensar a formação docente de maneira contextualizada com os desafios mencionados. No que concerne à especificidade dos estudantes é preciso incentivá-los a buscar melhorias, a partir do engajamento político, e uma boa formação, o que envolve conhecimentos pedagógicos articulados com os de outras áreas, domínio científico e político, de modo que possibilite entender e agir crítica e propositivamente como sujeito transformador da realidade e como integrante de um coletivo.

Para superar essa lacuna, o professor Rudá destaca o quão é essencial a interação dos estudantes com diferentes realidades possíveis de atuação. Quanto maior a convivência com esta diversidade maior a possibilidade de compreender e agir politicamente na consecução de melhorias profissionais e educacionais.

A professora Janaina considera que o desenvolvimento da EA na licenciatura precisa tratar de conteúdos não apenas conceituais, mas metodológicos, além de valores que estejam relacionados à concepção educativa adotada.

Então eu acho que isso começou a ficar mais claro, essa coisa de que não são só os conteúdos conceituais. A questão da forma como você trabalha, da forma dialogada, participativa, coletiva, é muito importante por tratar Educação Ambiental que a gente pensa, enfim, essa perspectiva de educação. E junto com isso a questão dos valores. [...] a disciplina, ela tem esse valor também, que é não só trazer a questão, despertar para a questão ambiental, mas para que eles tenham pelo menos um mínimo de um repertório para trabalhar na escola além de trabalhar essas outras coisas que a universidade às vezes não trabalha (Janaina).

A visão de Janaina contribui para pensar que EA na formação de professores ultrapassa a temática ambiental, porque precisa preparar minimamente o estudante para saber conduzir/desenvolver EA no contexto escolar, numa perspectiva dialógica, participativa e coerente com a perspectiva de educação que ela considera relevante. Compactuando com essa visão acredito que a EA, na formação de professores precisa possibilitar o saber ambiental assim como, o saber ensinar este saber ambiental, afinal compete ao professor a tarefa de ensinar, de fazer o outro aprender. Por menor que seja a carga horária da disciplina, os pressupostos

políticos, conceituais, metodológicos e axiológicos da EA devem ser trabalhados. Destaco ainda a relevância em articular as teorias pedagógicas e educacionais com EA, de modo a ajudar a perceber que esta última não é neutra, assim como, qualquer processo formativo, além de trazer questões concernentes à conjuntura política da formação docente.

A concepção de Rudá agrega contribuições a respeito de como integrar *corpus* de conhecimento de EA a organização curricular.

Eu concebo a EA como um campo de conhecimento, um campo que foge um pouco dessa perspectiva mais tradicional de campos de conhecimentos disciplinares, porque a EA, apesar de se consolidar como campo, é um campo aberto sem cercas, pois ele se volta para a integração com diferentes áreas de conhecimento, e isso reflete sua forma de entender e agir sobre o mundo. EA se constitui como um movimento que busca se inserir dentro dos diferentes segmentos da sociedade (Rudá).

Com essa perspectiva, EA busca romper com a concepção fragmentada de conhecimento e, ainda que enquanto campo traga suas especificidades - a sua identidade se faz na relação com outros campos de conhecimento. A ideia de Rudá remete a teoria da complexidade (MORIN, 2008), na qual a identidade de uma unidade se constitui a partir das relações que esta estabelece com as demais unidades dentro de um mesmo sistema. A EA possui esta identidade, até então, pelas diferentes relações – tensão, negação, aceitação, questionamento - que ela vem tecendo com as outras unidades (de conhecimento) para se manter e consolidar no sistema, além das relações internas à própria unidade. Inclusive as várias identidades que constituem a EA no Brasil também são resultantes dessas interações.

Nesse sentido, Rudá considera que hoje é preciso fazer com que esse campo esteja no currículo de formação de professores, mas com cuidado para não cercá-lo, o que é difícil e desafiador, já que o currículo da graduação possui uma estrutura muito definida, e que tolhe a entrada de novos campos. Em concordância com o referido professor, e autores como Arroyo (2011) coaduno com a afirmação de que o currículo é um espaço de disputa e de poder cujos resultados estão explicitados na proposta curricular, na localização e tempo destinado a cada componente e atividade. Sendo assim, no processo de conquista e consolidação de espaço, a EA não pode perder seu propósito renovador de abordar os conhecimentos e romper com esse “currículo cercado”.

A intenção é que a EA seja estruturante e inovadora no currículo de licenciatura, independente da forma (disciplinar, projeto, tópico transversal...) como a mesma esteja na matriz curricular. Para Rudá uma das contribuições da EA para a formação de professores é trazer uma perspectiva teórica que é contra hegemônica, buscando um novo fazer, um novo

processo formativo. As experiências inovadoras para desenvolver a EA no currículo de formação de professores têm contribuído para que aos poucos ela conquiste seu espaço-tempo e se consolide.

Eu acho que a Educação Ambiental ao longo do tempo, com esses experimentos que estão cada vez mais tentando se efetivar, ela vai ganhando acúmulo dessa própria forma de se inserir nessa realidade a qual ela se coloca de forma contra hegemônica, se coloca em uma forma que busca não reproduzir o tradicional. Esse acúmulo eu acho que vai, historicamente, ganhando novas possibilidades, que ainda acho que não estão bem desenhadas nesse momento que a gente está vivendo. Eu acho que o que a gente tem hoje de experiências vão muito dessa linha de disciplinas, de atividades presentes dentro do currículo. Eu acho que outras formas vão ser construídas, estão sendo construídas, mas que eu acho que nesse momento histórico ainda está muito incipiente, são muito experiências iniciais, então eu acredito que a gente vai avançar muito nisso, mas eu acho que a gente precisa ter esse tempo de experiência para realizar isso (Rudá).

A ideia de EA como campo aberto e em movimento, como concebida por Rudá, ajuda a perceber que as formas de inserção da mesma no currículo, ainda estão sendo delineadas pelas experiências possíveis, no atual contexto histórico-social, contudo as reflexões sobre as práticas poderão mostrar outros caminhos ou solidificar os existentes, como mais adequados à consolidação do campo no âmbito da formação docente.

O importante é que a inserção da EA no currículo provoque outro modo de conceber e construir conhecimento, assim como, de formar pessoas, ao problematizar o que está posto como válido, ao tempo em que apresenta (e faz) outros caminhos formativos.

A compreensão de formação de professores, nesse contexto, torna-se proeminente na medida em que indica os conhecimentos relevantes no âmbito curricular e sua relação com a diversidade encontrada no contexto sócio histórico, político e educacional. A esse respeito, Rudá comenta

Então, assim, eu considero essencial para um professor ter ao longo de sua formação essa capacidade de vivenciar as relações presentes na sociedade e principalmente buscando, nesse processo de convivência, se inserir nessa realidade a partir de outras relações e para isso ele precisa, no seu processo de formação, ter claro e consciente que ele vai buscar vivenciar essa realidade a partir de outras realidades, de outras relações. Eu acho que isso é um processo de formação. Que certamente isso não significa abandonar a universidade [...]E não é só a atuação do professor na escola, mas é a atuação desse professor na realidade, porque quando ele chegar na escola, ele também não vai ficar só na escola (Rudá).

A inserção e o vínculo com a realidade a partir da convivência com outras realidades, assim como, ações de caráter transformador são considerados por Rudá, como princípios formativos que deverão permear todo o curso de forma explícita tanto para os professores, como para os estudantes. Nesse sentido, concordo com o referido docente ao considerar essencial repensar os espaços de formação, de modo a criar o que ele chama de *ambientes educativos*, ou seja, aqueles espaços formativos com convivência pedagógica que incluem formas mais dinâmicas e mais inseridas com a realidade e com a comunidade externa à universidade.

A convivência com outras realidades tende a possibilitar aos alunos aprenderem a se relacionar com diferenças, diversidades e adversidades possíveis que poderão ser encontradas na sua atuação profissional. Pensar sobre elas a partir de fundamentos axiológicos, teórico-epistemológicos e metodológicos, em conjunto com colegas, professores e comunidades convividas, contribuem para melhoria da formação docente no âmbito da licenciatura. Além de favorecer o reconhecimento de que a realidade é complexa (MORIN, 2000) e, entendê-la implica em apreendê-la “ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas, e *além* de qualquer disciplina” como propõe a teoria transdisciplinar (NICOLESCU, 2001, p. 51).

A perspectiva transdisciplinar e a multirreferencial trazem a relevância dos diferentes saberes no processo de construção do conhecimento. No contexto do currículo de formação de professores, ajuda a reconhecer a necessidade de transcender as fronteiras disciplinares que muitas vezes segregam e hierarquizam os conhecimentos, e as culturas trazidas pelas pessoas que ensinam, estudam e aprendem a partir de diferentes caminhos que não necessariamente os acadêmicos. Tais perspectivas são essenciais para compreender, respeitar e integrar as diferenças e as diversidades, quando os estudantes entram em contato e fazem intervenções em outras realidades que não a deles a partir das experiências acadêmicas.

Nesse sentido, tanto o professor Cauã, do curso de Geografia, como a professora Malika, do curso de Pedagogia destacam a validade de aprender com a comunidade, seja a partir de atividades de campo desenvolvidas nas disciplinas, ou em atividades extensionistas e de pesquisa, nas quais os estudantes de licenciatura estão inseridos. No entanto, os referenciais teóricos de tais atividades são diferentes.

Cauã acredita que a inserção da EA no currículo do curso de Geografia

Reconectaria nós, os profissionais de Geografia, ao nosso cerne, entendendo que a gente tem que também ter a formação transversal, mas a gente tem que ter a raiz dentro das nossas formações. O cerne do nosso conhecimento é a extensão, a explicação, a correlação, que são intrínsecos da Geografia (Cauã).

Para o referido professor esse cerne também precisa estar presente nos estudos que se referem à relação entre natureza e sociedade, humanidade e biosfera sob a ótica da sustentabilidade socioambiental trabalhados no curso de Geografia, assim como em outros de licenciatura, já que “[...] a temática de permanência, da sustentabilidade está ligada a questão da cultura humana. Então, todos deveriam tratar, isso no curso [...] para a formação de um professor melhor, mais qualificado para trabalhar com esses desafios” (Raoni).

Complementando a ideia, o professor comenta que o próprio desenvolvimento da EA abarca a inter-relação dos conhecimentos de diferentes áreas, e a aprendizagem com as comunidades que irão atuar. Para Cauã é necessário trazer a abordagem interdisciplinar na formação dos estudantes, de modo a superar a perspectiva extremamente clássica da Geografia, que ainda é hegemônica no curso. A interdisciplinaridade, para o docente, possibilita uma abordagem integrada das diferentes disciplinas e respectivos conteúdos, importantes a compreensão e intervenção do contexto estudado, bem como possibilita aos estudantes aprenderem com os conhecimentos advindos de comunidades não acadêmicas.

A abordagem interdisciplinar representa um importante avanço para a inter-relação entre as disciplinas diante da fragmentação do conhecimento no currículo, mas torna-se incipiente na medida em que permanece no âmbito das disciplinas acadêmicas. No que concerne ao diálogo com a comunidade, outras abordagens tornam-se necessárias para que possa envolver “aspectos profundamente enraizados nas culturas locais, nos saberes do cotidiano, no conhecimento científico de grupos sociais diferenciados (BURNHAM, 2006, p. 87).

Aprender com a comunidade também está presente na concepção formativa de Malika que se fundamenta na perspectiva da multirreferencialidade, ou seja, aquela que trabalha com múltiplos referenciais de organização e construção do conhecimento sem hierarquizá-lo. Nessa perspectiva o conhecimento universal e local, o acadêmico, bem como o de uma determinada comunidade são acolhidos e não precisam chegar a um consenso ou a um único ponto de vista em relação a realidade (BURNHAM, 2006; MEDEIROS; SATO, 2013). No entanto, reconhece as relações de poder e de conflito que ocorrem quando esses diferentes conhecimentos se relacionam até chegar a inter-referencialidade de um sistema de aprendizagem coletivo (SATO, 2005; MEDEIROS; SATO, 2013).

Para Malika, a inserção da EA no currículo de licenciatura está relacionada ao sentido da própria EA

A Educação Ambiental vem no sentido de compreender os fenômenos da humanidade, buscar elo, tentar dialogar [...] e instituir uma Educação Ambiental fenomenológica, ou seja, uma Educação Ambiental construída

com significado de cada lugar, de cada contexto, de cada detalhe, de cada realidade. Eu acho que essa é uma contribuição institucional (Malika).

Complementando as ideias a respeito da EA ela também explicita sua visão referente ao currículo reconhecendo as contribuições tanto das teorias críticas quanto das pós-críticas (SILVA, 2004).

A abordagem fica entre uma Educação Ambiental crítica e pós-crítica. Eu não sou marxista doente, mas eu já estudei, recapitulei e acho que tem que se fazer ajustes, então a gente tem tentado trazer alguns autores pós-modernos para esse debate. Embora tenha a plena certeza que o currículo pós-moderno é residual, conserva muitas coisas da leitura crítica, da emancipação, da participação, mas a gente tem ido além, discutindo a questão da identidade, discutindo a questão de gênero, as relações étnico-raciais, eu particularmente tenho trabalhado com muita mitologia, a gente dá uma conta bacana na arte, então não é só aquela coisa de luta de classes, etc. (Malika).

Nessa perspectiva, a professora Malika considera relevante, ao trabalhar com EA, aliar à docência a extensão e a pesquisa por meio de atividades de intervenções realizadas pelos alunos sob a orientação de um docente. A intenção é formar os alunos para que esses também possam desenvolver práticas pedagógicas de intervenção nas realidades em que irão encontrar e fortalecer as relações entre comunidade e universidade no processo formativo.

A perspectiva multirreferencial adotada por Malika fundamenta também a sua concepção de currículo, ao considerar como importante o diálogo entre os saberes nos cursos de licenciatura, o que requer superar as fronteiras disciplinares e os *status* da ciência e dos acadêmicos enquanto soberanos frente aos outros, conforme comenta a seguir

O que a gente tem que aprender a fazer: conviver na diferença. Desde que a diferença não nos oprima, porque aí é Paulo Freire, não é? Se oprimiu eu vou estar contra o opressor. Então, nesse contexto da aceitação da multirreferencialidade e não da multidisciplinaridade, alguns colegas, obviamente, refutam porque eles acabam perdendo o status. Fica igual e aí eles não querem. Mas no campo dos alunos, os alunos gostam muito e muitos gostam desse desafio, dessa preocupação que a gente faz que tenha outros saberes, a ciência é mais uma, mas não é a única nesse contexto (Malika).

Aprender a lidar com a diferença e a diversidade, reconhecer as dimensões política, axiológicas e do conhecimento, educar a partir da práxis pedagógica, ter engajamento social são alguns dos elementos essenciais que o currículo deve possibilitar ao professor. Mas de qual professor estamos falando?

Na visão emancipatória (GIROUX, 1986; FREIRE, 1987) o professor almejado é aquele que está engajado politicamente nos processos de decisão e transformação dos processos

pedagógicos, educativos e socioambientais. Tal engajamento se dá pelas leituras críticas e pela autonomia docente frente à realidade. Uma realidade que não se restringe a que ele interpreta e vive, mas a articulação desta com outras que formam o coletivo da sua categoria/contexto profissional, bem como com a sociedade. A diversidade bio-sócio-cultural e a justiça ambiental (JACOBI, 2005) fazem parte desse cenário.

Para Rudá o professor é um agente social, o que torna fundamental a sua intervenção pedagógica na realidade com a função de criar ambientes educativos, de modo que em qualquer espaço que ele atue tenha sempre caráter transformador nas suas ações.

Enzo chama atenção para a concepção de professor enquanto profissional que, sendo assim, requer formação específica e diferente de um bacharel em biologia, por exemplo, que poderá vir a ser educador.

E nós chamamos a atenção do bacharel também, “olha, você além de biologia, quer queira ou quer não, você vai ser educador”. Porque educador é um processo mais amplo da palavra, todos nós de uma certa forma somos, atuamos como educadores. Mas é claro que você pode optar também por ser professor. Aí você tem uma opção intencional do trabalho e isso vai ter toda uma decorrência tanto teórica, quanto metodológica, como profissional (Enzo).

O reconhecimento do professor enquanto profissional tem implicações importantes em relação ao currículo e à valorização do trabalho docente, na medida em que reconhece que o ato de ensinar não pode ser realizado por qualquer pessoa que domina um conteúdo, mas por aquele que tem preparo para fazer o outro aprender. A esse respeito, Freire (2007, p.41) comenta que a natureza formadora da docência não pode se restringir ao processo técnico de transmissão do conhecimento, mas na abertura para a possibilidade de que os outros construam conhecimentos, e isso envolve domínio metodológico por parte do docente.

Para Dias-da-Silva (2005) a formação intelectual do docente é imprescindível para os estudantes conseguirem problematizar a realidade e agir pedagogicamente. Portanto, ela considera que a formação inicial deve trabalhar conteúdos que possibilitem aos professores

Se apropriar de muito mais conhecimentos sobre a realidade social e escolar – desde analisar as implicações do modelo neoliberal para concepção de educação até desvendar e interpretar as culturas jovens, suas tribos e ritos; desde analisar criticamente a sociedade desigual em que vive até desvendar a contribuição do conhecimento científico para a interpretação de seus hábitos e práticas; desde decifrar as novas fontes de informação e seus mecanismos até a contribuição da arte como possibilidade de enfrentamento da violência que perpassa nosso cotidiano; desde conhecer profundamente os processos de raciocínio e pensamento dos alunos até dominar processos e modalidades de

construção de um leitor crítico etc. E todos esses aspectos implicam domínio do conhecimento educacional – suas teorias, pesquisas e estudos, seus autores clássicos e contemporâneos, suas análises e interpretações, suas hipóteses e teses: enfim conhecimento; conhecimento racionalmente construído, que permita interpretar os homens, suas sociedades e culturas, seu pensar e seu agir. Como aponta Patto (2004), conhecimento que implique a atitude filosófica e a problematização da realidade numa perspectiva histórica. Portanto, não basta aos licenciandos participarem de projetos e vivenciarem o cotidiano escolar reduzido à perpetuação do senso comum. Sua formação intelectual é imprescindível! (DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 392)

O professor, enquanto profissional, tem um saber próprio, no qual estão envolvidos aspectos de natureza, teórico-metodológico, político, ético estético e axiológico, subjacentes ao ato de ensinar (fazer o outro aprender). Essa ação vinculada com a reflexão requer preparo e contínuo estudo para que o docente possa olhar com estranhamento a própria realidade, a ação pedagógica e a partir de então pensar em outras possibilidades de atuação capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos. Esse movimento de reflexão sobre a ação pedagógica requer preparo específico e, não pode ser feito por qualquer pessoa ou outro profissional.

Reconhecer que conhecimento, valores, e atuação profissional fazem parte de um movimento coletivo de idas e vindas, divergências e convergências, reflexão/ação/transformação ajuda o estudante a perceber que, enquanto professor, ele não será o único responsável pelos problemas educacionais, mas um agente transformador que em cooperação, ou seja, operando com outros sujeitos, pode contribuir para manter ou transformar a realidade socioambiental e educacional do país.

Nesse contexto, a participação dos graduandos em grupos de pesquisa, conforme ressaltam Enzo e Malika é relevante para a formação docente, na medida em que possibilita aos licenciandos reconhecerem a importância dos fundamentos teórico-epistemológicos, para entender e refletir a respeito do cotidiano escolar e, a partir de então buscar ações pedagógicas mais adequadas a melhoria educacional. Para Enzo a inclusão dos alunos em grupos de pesquisa, juntamente com outros da graduação e com profissionais da educação, torna-se essencial em cursos de licenciatura.

As compreensões dos sujeitos da pesquisa a respeito da formação docente trazem aspectos que convergem com pesquisadores desse campo, o que me induz a ratificar que há convergências entre os que atuam no campo da EA e no campo da formação de professores, quanto ao alcance da pesquisa para melhoria da formação desses futuros profissionais. A contextualização com a realidade, a solidez na formação, a relevância dos aspectos metodológicos e políticos, o preparo para docência aliada à pesquisa e à extensão, o reconhecimento do professor enquanto profissional capaz de criar ações pedagógicas e não

apenas executá-las são alguns dos aspectos convergentes que contribuem para transformações curriculares importantes.

A EA como componente curricular dos cursos formação de professores, independente da sua forma (disciplina, extensão, transversal, parte de uma disciplina...) precisa se configurar como um campo de conhecimento aberto para dialogar com outros campos e outros saberes, de modo que possibilite mudanças na forma de trabalhar e construir os conhecimentos. Com o propósito de contribuir com transformações curriculares e na formação docente capazes de possibilitar aos licenciandos reflexão e pesquisa como inerentes ao trabalho docente; ter consciência da realidade e agir pedagogicamente para transformá-la; explicitar aspectos políticos, valorativos e do próprio conhecimento inerentes a ação educativa; reconhecer-se como integrante de uma categoria profissional; e a necessidade da educação para transformações socioambientais.

As concepções a respeito da inserção da EA no currículo dos cursos de licenciatura trazem o real e o ideal, refletem a realidade concreta e almejada cujo abismo vem sendo diminuído, ainda que não seja conforme o necessário e o esperado. Como cita Raoni “Uma coisa como eu concebo isso e outra coisa é como eu vejo que está, e as possibilidades, porque dá uma distância. Uma distância infelizmente, grande” (Raoni). Poderemos refletir melhor a respeito dessa distância mediante a análise de como a EA se apresenta nas propostas pedagógicas dos cursos.

5. “O QUE HÁ DENTRO DESSA CAVERNA?” EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Esse capítulo tem por objetivo discutir a respeito de como a EA está inserida nos currículos de formação inicial de professores. Para tanto, inicio trazendo aspectos que influenciaram a presença da EA no currículo em seguida, trato de como isso reflete no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) logo após, adentro nas questões concernentes às diferentes formas como a EA se apresenta no referido documento e por fim, abordo a inserção da EA para além do que está previsto nos PPC incluindo aí questões referentes às estratégias utilizadas pelos docentes, bem como as oportunidades e desafios por eles trazidos.

5.1. “De dentro para fora, de fora pra dentro”: razões que provocam a entrada da Educação Ambiental nas Instituições de Educação Superior

A Educação Superior no Brasil, conforme mencionado no capítulo I é desenvolvida em diferentes tipos de instituição no que se refere aos aspectos acadêmicos e administrativos. Os sujeitos da pesquisa estão vinculados a uma diversidade de IES, apesar de a maioria ser da universidade pública, há também universidades privadas, Centro Universitário e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. Um pouco mais da metade das IES estão situadas na região Sudeste conforme tabela abaixo.

Tabela 1: Organização acadêmica e categoria administrativa dos sujeitos entrevistados

Organização acadêmica	Categoria Administrativa			
	Pública	Privada	Comunitária	Municipal de direito privado
Universidade	17	01	01	
Centro Universitário				02
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - IF	02			

Fonte: Autoria própria

Quase todas as instituições têm Plano de Desenvolvimento Institucional (87%) e Projeto Pedagógico Institucional (78%). Esses instrumentos de planejamento e gestão visam expressar

o direcionamento administrativo-financeiro, pedagógico e organizacional da IES, bem como sua identidade.

Conforme o Decreto Federal nº 5.773/2006, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) deve conter dentre outros: i) missão, objetivos e metas da instituição; ii) projeto pedagógico da instituição; iii) cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos; iv) organização didático-pedagógica da instituição; v) perfil do corpo docente; vi) organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos; vii) - infra-estrutura física e instalações acadêmicas (BRASIL, 2006).

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI), um dos componentes do PDI, adentra nas especificidades dos aspectos pedagógicos, explicitando os princípios e as diretrizes filosóficas, políticas teóricas e metodológicas que subsidiarão as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão da IES, bem como a sua responsabilidade social (BRASIL, 2006).

Em acordo com a legislação brasileira tanto o PDI quanto o PPI devem ser elaborados com a participação de toda a comunidade acadêmica, pois devem refletir os anseios, necessidades, propósitos e ações consideradas relevantes para a consecução do propósito da IES. Nessa perspectiva, o PDI e o PPI, enquanto texto escrito, não é apenas um conjunto de palavras, mas o reflexo do pensar e do significado atribuído por algum grupo, em um dado momento histórico. Segundo Macedo (2000, p. 171), “os documentos são expressões escritas dos atores sociais”, revelam definições sobre políticas educacionais e legitimam a existência da instituição, ainda que o PDI e o PPI reais/vivenciados no cotidiano das IES estejam para além do documento oficial.

Segundo os docentes, na maioria dos PDI (83%) a sustentabilidade socioambiental é apenas mencionada, enquanto a EA é citada em quase a metade deles (48%). Entretanto, a maioria (52%) não estabelece subsídios para ações socioambientais, dentre elas, as de EA. Em relação ao PPI a realidade é um pouco diferente, o quantitativo de PPI em que EA está inserida (35%) é equivalente àquele em que a mesma não se encontra presente (35%). Vale ressaltar ainda, que menos da metade dos docentes (39%) afirmam que não há respaldo do PPI para o desenvolvimento da EA, os outros (30%) não souberam informar ou afirmam que este respaldo existe (30%).

Essas informações indicam que a EA e a sustentabilidade socioambiental carecem de institucionalização já que, apesar de mencionadas nesses instrumentos, os mesmos não explicitam as condições objetivas para efetivação das mesmas. Revelam ainda que a inserção

da EA não se faz apenas mediante a sua presença nos documentos legais, mas sim a partir da efetivação da mesma no cotidiano da IES.

Então, eu sinto falta na minha instituição de uma discussão mais ampla, isso está no PDI, tem toda a legislação que torna isso obrigatório, temas diretrizes nacionais. Mas a gente nunca teve esse apoio institucional sério, assim comprometido para isso ser inserido de uma forma mais sistemática e tal, então sempre ficou nessa coisa da iniciativa particular. [...] Em compensação a coordenadoria de meio ambiente tinha uma reivindicação de que ela fosse transformada em Secretaria. Hoje ela é uma Secretaria, então, avanços em alguns campos, mas na graduação, nas licenciaturas..., não temos (Janaina).

É interessante registrar ainda que a instituição a qual Janaina faz referência possui um Programa de Educação Ambiental no qual estão vinculados eventos científicos de repercussão nacional, grupo de pesquisa; reestruturação da coleta seletiva; ações de extensão junto às escolas visando a redução, reutilização e reciclagem de resíduos sólidos; curso de especialização em gestão ambiental, dentre outros.

A realidade de Janaina chama atenção para o entendimento a respeito de institucionalizar a EA ou a dimensão socioambiental na IES. Apesar de reconhecê-lo como um conceito difuso e com ausência de consenso, compreendo a institucionalização como um processo que envolve não apenas a inserção da dimensão socioambiental nos documentos, instrumentos e medidas, mas também nas ações e práticas pedagógico-administrativas que permeiam as atividades de ensino, pesquisa extensão e gestão (BRASIL, 2007, p. 27). Nesse sentido, assim como BRASIL (2007), reconheço que há graus de institucionalização da EA nas IES, ou seja, “o seu espaço dentro da organização e de seu papel no funcionamento das instituições” (ibidem, p.,6) vai variando e avançando na medida em que novos espaços da EA vão adentrando e se consolidando. Dessa maneira busca-se reconhecer e valorizar as diferentes etapas da IES no processo de transição para sustentabilidade. Processos estes que precisam ser da IES como um todo e não apenas de ações individuais ou de pequenos grupos.

As mudanças em direção à incorporação da dimensão da sustentabilidade ambiental ultrapassam os aspectos relativos ao conteúdo dos currículos ou da assinatura de acordos e legislação pertinente. Os requisitos afetam os compromissos estratégicos das instituições para transmutarem as agendas em comunidades-aprendentes, cujo empreendimento abre-se na dialogicidade com outras agendas institucionais e societais (RUSCHINSKY, 2014, p.120).

Compreende-se que a institucionalização da EA nas IES pode ser iniciada pela presença da mesma nos documentos que subsidiam o fazer pedagógico e a gestão, que provocam a necessidade de inclusão nos referidos documentos das IES, ou ainda por demandas externas à

mesma, a exemplo das legislações e políticas públicas existentes. No entanto, a institucionalização da EA só se efetiva quando há sinergia entre o pedagógico, a gestão e as demandas externas na consecução de políticas formativas da IES que contribuem para as transformações socioambientais.

O apoio da gestão da IES é considerado um aspecto importante, mencionado também pelos sujeitos da pesquisa, que concebem o desenvolvimento da EA no currículo como parte integrante de um processo mais amplo que envolve toda a IES, denominado por alguns de ambientalização curricular. A gestão ambiental da IES torna-se relevante na medida em que impulsiona ações coletivas e duradouras e respaldam as iniciativas individuais de estudantes e docentes, para que estas se transformem em práticas coletivas e cotidianas nas IES passando a refletir, e ao mesmo tempo, a compor a política de gestão ambiental da IES.

O fato da IES estar tentando apoiar uma política de gestão ambiental que apareça no campus, dá um contexto para essas coisas. [...] Então eu acho que é ambientalização curricular, eu vejo na IES, a gente está avançando aos pouquinhos, mas é isso, é nesse caminho. Se não tem uma política de gestão ambiental da universidade, é muito pequeno o efeito e difícil a compreensão dos alunos e o porquê daquilo estar entrando no seu curso (Zaila).

Entretanto, ao considerar que estamos em processo de transição para a sustentabilidade, a inclusão da EA no PDI e no PPI, sugerem um avanço na medida em que as mesmas representam o movimento de alguns profissionais na conquista desse espaço.

Mesmo nas IES em que há política ambiental e apoio da gestão, os docentes reconhecem que a efetivação da ambientalização requer a iniciativa/liderança de algumas pessoas.

É claro, temos uma direção que topa fazer isso, que está receptiva para isso e tenho eu que pressionar lá e faço a política aqui, faço as duas coisas. Eu pressionar lá, mas sou eu que faço isso na Faculdade. O diretor acha ótimo, mas ele também não tem tempo de ficar fazendo isso e também ele não tem formação nessa área, ou experiência nessa área. Para a gente é fácil imaginar um conjunto de ações, que faz tempo que mexemos com isso (Zaila).

O comentário supracitado, conduz a refletir sobre a necessidade e importância de políticas públicas e institucionais de formação para gestores, professores e técnicos universitários, assim como os alunos. Provoca ainda o reconhecimento que a IES é ao mesmo tempo educadora e educanda na medida em que precisa prover processos formativos, mas para tanto precisa ser formada socioambientalmente.

Nesses processos de formação, permanentes e continuados, a EA nas IES pode cumprir dois papéis: (i) o de educar a própria instituição para ela incorporar a questão ambiental no seu cotidiano - a ambientalização da Instituição, presente em todas as suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; (ii) e o de contribuir para educar ambientalmente a sociedade – um projeto ambientalista de país e as ações educadoras com ele comprometidas. Pode-se dizer que, ao realizar o primeiro papel, já se está cumprindo o segundo; no entanto, é preciso caracterizar-se com maior exatidão o que se entende por ambientalização da Instituição de Ensino Superior para saber se ainda resta algum papel diferenciado a ser cumprido (SORRENTINO; NASCIMENTO; PORTUGAL, 2012, p. 22)

Nesses termos a inserção da EA na IES cumpre uma dupla função favorável às mudanças socioambientais, mas para tanto requer investimento e políticas públicas para a formação dos profissionais da educação aptos a elaborarem políticas institucionais de EA (SORRENTINO; NASCIMENTO; PORTUGAL, 2012). O apoio institucional se dá a partir das pessoas que estão em cargos específicos, o que remete à necessidade de estratégias para formar o formador e as lideranças político acadêmicas da IES.

O cumprimento da legislação sobre a EA na Educação Superior se efetiva a partir do reconhecimento de sua importância para melhoria educacional e/ou pela fiscalização e pressão externa. Se como educadores ambientais buscamos outro tipo de sociedade, de relações sociais democráticas e solidárias, considero a formação desses profissionais como uma das importantes estratégias para inserção da EA nas IES e, por consequência, nos currículos dos cursos.

O papel e atuação dos professores-educadores ambientais são fundamentais para provocar a institucionalização da EA nas IES, de modo que elas não fiquem apenas na esfera individual. Para Zaila “Se você não tem pessoas que compram a ideia e ficam insistindo nisso, essas ações ambientais não se sustentam”. Entretanto essa mesma docente salienta que para se sustentar faz-se necessário concomitante a essa liderança, ações coletivas e oficializadas nas IES para que a ambientalização evolua.

Estamos conseguindo institucionalizar, graus, aos pouquinhos, estamos avançando degraus de institucionalização, e é isso que garante que a coisa não fique tão personalizada e tão dependente de algumas lideranças. Então o Comitê de Gestão Ambiental é institucional. Ele não é um grupo de pessoas fazendo porque acredita. Ele é instituído pela reitoria. Se eu sair de lá o comitê continua, vai ter outra pessoa e tal. Então isso é legal. Mas também tem essa contrapartida, se você não tiver uma pessoa pelo menos, liderança em cada unidade que participe do comitê e que também seja uma força nas unidades acadêmicas, o processo de ambientalização é bem difícil (Zaila).

Em relação a ações institucionais foram mencionados a existência de diferentes espaços colegiados voltados a gestão ambiental tais como secretaria, centro, comitê, além de planos e

programas, quase todos diretamente vinculados a reitoria, o que pode indicar uma atuação mais ampla envolvendo todo o campus e cursos da IES. A existência e atuação de órgãos que coordenam as ações de EA, bem como a sua vinculação com as instâncias administrativas das IES são relevantes para convergência e fortalecimento das ações de EA nas instituições, considerando a diversidade de cursos, atividades e pessoas que podem e/ou atuam com estas questões. (SORRENTINO; BIASOLI, 2014; RUSCHINSKY, 2014). Pensar de forma integrada e global a EA, bem como incluí-la na implementação do PDI e Projeto Pedagógico da IES são estratégias necessárias ao processo de institucionalização da EA.

Apesar da relevância do PDI e o PPI, chamou atenção nas entrevistas, os poucos comentários a respeito desses documentos pelos sujeitos. Um dos docentes chega a comentar que não conhece muito bem o PPI da IES, o que me faz refletir se estes documentos de fato estão sendo balizadores das políticas ambientais no âmbito dos cursos e das práticas dos docentes. Essa dúvida se fundamenta também ao identificar que 30% dos entrevistados não souberam informar se o PDI faz alguma menção à temática ambiental. A partir de então começo a refletir sobre dois aspectos: i) Será que esses documentos são indicadores do fazer pedagógico docente? A sua utilização ou não pelos docentes como subsídio reforça a ideia de que o desenvolvimento da EA na IES está para além dos documentos prescritos? ii) Os documentos norteadores da gestão administrativo-pedagógico da IES, assim como outras legislações vigentes sobre a temática ambiental, não têm sido utilizados como referências pelos gestores e a comunidade acadêmica por desconhecimento e/ou falta de participação dessa comunidade na elaboração do PDI e do PPI? Tais questões requerem um estudo mais aprofundado em pesquisas futuras.

Diante do exposto, ao tratar de apoio institucional tem-se muito mais evidente o apoio da equipe gestora da IES, do que necessariamente a presença da EA nos documentos. Será que o mesmo ocorre em relação à proposta curricular e os planos de curso? Será que a presença da temática ambiental nos textos desses documentos é ínfima em relação ao que se desenvolve?

A política de gestão ambiental nas IES é influenciada também por aspectos externos tais como políticas públicas e o mercado de trabalho. Alguns entrevistados, vinculados a universidades públicas, mencionaram o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), como aliado no apoio financeiro e na inclusão da EA nos cursos de graduação que surgiram a partir dele. Segundo Rudá, professor de um curso recém-criado, o Reuni possibilitou a entrada de novos docentes nos cursos, que chegam com abertura para dialogar e desenvolver a temática ambiental de forma interdisciplinar. Adiciona-se a isso, o aporte financeiro, advindo desse programa, que permite desenvolver

atividades pedagógicas de campo que em outros cursos não são possíveis devido, dentre outros, a falta de recurso.

Eu vou falar dessa minha experiência que é resultado desse Reuni, programa do governo que abriu novas frentes das universidades. Esse campus ao qual eu atuo é um campus resultado do Reuni, é um campus novo, construído recentemente, em que todos os professores, praticamente todos os professores que estão ali foram concursados para estar naquele campus, ou seja, são todos professores de 2006 para cá. Desde a direção do instituto (Rudá).

E complementa ao tratar da gestão do instituto

A direção do instituto é extremamente favorável, a gente obviamente teve muitas direções, mas de um modo geral as direções são extremamente favoráveis, particularmente essa que está agora é muito favorável a essas ações, procuram dar o apoio possível dentro da perspectiva institucional, do que eles podem fazer, para essa atividade de trabalho de campo integrada [...] o gasto é bastante grande e a gente nunca recebeu nenhuma repreensão, nenhuma limitação das propostas que a gente apresenta, então a gente tem tido muito apoio nesse sentido, talvez seja uma conjuntura muito favorável da qual eu estou falando, que talvez em outras realidades não seja tão fácil dessa forma, nessa nossa conjuntura isso está sendo bastante viabilizado (Rudá).

Janaina também comenta sobre o Reuni destacando que os dois novos cursos criados na universidade em que atua trazem a EA como obrigatória na matriz curricular. A partir desses depoimentos pode-se inferir que a reestruturação pedagógica, financeira e administrativa, em conjunto com a expansão da Educação Superior, previstas no Reuni, vem sendo cumprida e possibilitando o desenvolvimento da EA. Indica ainda o espaço que a sustentabilidade socioambiental vem conquistando nas políticas públicas educacionais específicas para Educação Superior. No entanto, não posso deixar de considerar as ponderações de Mancebo, Do Vale e Martins (2015), quanto ao vínculo do Reuni com as políticas neoliberais da Educação Superior no que concerne à formação em larga escala o que provoca, dentre outros, maior demanda de trabalho docente e expansão quantitativa sem necessariamente a garantia da qualidade da formação político-científica dos estudantes. Reconhecer as brechas do sistema (Morin, 1987) para iniciar as mudanças que almejamos não significa necessariamente compactuar com ele.

Além do apoio financeiro e do quadro de profissionais das IES, as políticas públicas, em algumas IES, favorecem também os argumentos para articular junto à reitoria a implantação de políticas ambientais internas. Isso acontece em especial nas instituições de direito privado

que estão preocupadas com a boa visibilidade nacional e internacional diante do atual processo de internacionalização das universidades.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação, todo o trabalho que foi feito no MEC, todo o trabalho que foi feito no MMA. Isso tudo conta favoravelmente. Porque a gente pode desenhar essa política da universidade, justificando que essa política está de acordo com a política pública. Então isso é o argumento que fortalece e que ameniza mesmo em termos de justificativa, digamos, para a reitoria. A outra coisa é podermos identificar esses processos mais globais, internacionais, de redes e experiências de sustentabilidade na universidade, para também ajudar a justificar isso dentro da gestão ambiental, para a reitoria da universidade (Zaila).

A visibilidade da IES na sociedade e o mercado de trabalho podem refletir algumas das ciladas referentes à inclusão da temática ambiental na Educação Superior e a apropriação indiscriminada da mesma, indicando os dois lados da mesma moeda. Advindo de docentes que atuam em IES de direito privado, notei que a avaliação externa também é um argumento utilizado por alguns destes docentes e pela própria IES para inclusão da EA.

A relação entre a inserção da EA na IES, o mercado de trabalho e as avaliações externas e a internacionalização da Educação Superior de certa forma refletem educação como mercadoria ou um serviço (CHAUÍ, 2003; SANTOS, 2004), sobretudo nas IES privadas. Além de se aproximar da lógica competitiva e da globalização, esta vinculação tende a dificultar ações cooperadas para construção de sociedades sustentáveis, como previsto no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A PNEA e o decreto que a regulamenta são considerados requisitos legais e normativos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Ainda que não sejam determinantes na nota final da avaliação do curso - por se tratarem de instrumentos “essencialmente regulatórios” a todos os cursos -, têm sido utilizados com sucesso, por docentes, como um dos argumentos, junto à gestão da IES e do Curso, para inclusão da EA.

Outro docente também menciona que o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e as deliberações do Conselho Estadual de Educação colaboram para a inserção da EA, mas destaca: “A gente critica o modelo de avaliação, preciso deixar claro isso. Mas nesse caso, inesperadamente ele acaba nos ajudando” (Raoni).

Os comentários dos docentes revelam que as IES privadas buscam de alguma maneira incorporar tais dispositivos legais visando melhores posicionamentos no *ranking* das instituições de Educação Superior e, conseqüentemente, na obtenção de mais alunos e mais recursos financeiros. Indicam também que apesar de não coadunarem com essa lógica avaliativa

e mercantil na Educação Superior, a reconhecem e, utilizam todas as possibilidades/brechas existentes para incorporação da EA na IES, mais especificamente, no currículo, conforme comentário a seguir

Então temos que traduzir essa questão da ambientalização curricular e da gestão do campus, como gestão ambiental dentro das palavras que interessam para a universidade, está dentro de um processo de internacionalização, processo global, tem que apresentar isso como inovação, porque inovação é outra palavra que chegou, não é? (Zaila).

Vale destacar, que devido ao instrumento de avaliação, subsidiar os atos de autorização de cursos de graduação, as IES privadas, de um modo geral, são as mais impactadas, por terem cursos mais recentes e terem sido alvo de avaliações mais rigorosas por parte do MEC.

Essa realidade, entretanto, não foi explicitada pelos docentes que atuam em IES públicas. Parece que nesse aspecto tais dispositivos legais têm menos influência. Um dos docentes que atua em uma universidade pública, ao abordar a respeito da ambientalização curricular comenta

Umás três gestões atrás, a gente fez três reuniões, uma por ano, com o Pró-reitor de graduação e a primeira foi assim, “Nossa é verdade? Tem essa lei? Nossa é obrigatório! Nossa nós precisamos cumprir!” Nossa que bom, pelo menos, nem que seja pelo aspecto de ser legal, mas ele demorou tanto para nos chamar para a reunião, a gente, trocando e-mail então, não sei o que, é sempre milhões de coisas para resolver, isso nunca foi prioridade (Janaina).

Diante do exposto percebo que a institucionalização da EA varia conforme a gestão e os interesses da instituição frente à sociedade. As legislações vigentes podem influenciar, mas não são determinantes nas tomadas de decisão quando os controles sociais e governamentais não existem. Percebo ainda que o domínio dos docentes a respeito das políticas públicas, do mercado de trabalho e dos dispositivos legais, favorece e subsidia a construção de estratégias e de argumentos para a ambientalização na universidade, ainda que a mesma não esteja institucionalizada.

Compactuando com a professora Zaila considero que a institucionalização da ambientalização na IES e no currículo requer uma sinergia entre diferentes elementos internos, tais como um bom grupo gestor ambiental, recepção favorável da gestão da IES, da faculdade/instituto e da comunidade externa, assim como deve ocorrer na elaboração de políticas públicas. Nessa mesma direção, Janaina destaca que não bastam pessoas engajadas

com a EA é preciso valorizar e apoiar quem faz por meio de políticas institucionais e políticas públicas

Acho que a gente até hoje carece dessa política maior do MEC para as universidades, para implementar isso e isso não custa muito, entendeu? É vontade política de dar apoio inclusive, porque ao apoiar quem está fazendo você já dá um avanço enorme. Então acho que a gente sempre se ressentiu da falta dessa política ministerial para o setor, especificamente. E muitas instituições acabam desenvolvendo uma política própria, uma política institucional. Para mim avançou por exemplo no PDI, etc. Mas aí não avança na aplicação, avança em um setor, mas não avança no outro. Essa coisa meio desigual (Janaina).

Para Oliveira (2012, p. 37) “as políticas públicas e institucionais específicas e o financiamento para o setor são necessidades imperiosas para a efetivação da ambientalização da formação universitária”. O país ainda carece de políticas públicas efetivas no campo de EA. Estudos realizados por Brasil (2007) e por Santos (2011; 2013), a respeito da apropriação da EA na Educação Superior, indicam que apesar dos avanços, as políticas públicas existentes são pouco efetivas e não atendem à quantidade e diversidade de demanda para este campo. O que as tornam incipientes para gerar as mudanças nas estruturas curriculares e nas IES como um todo. Por outro lado, Santos e Freitas (2014), identificam ações que vem gerando condições objetivas para inserção da EA, a exemplo do PROEXT, das DCNEA, do PET, das ações de sustentabilidade já desenvolvidas por várias universidades (SANTOS, 2012), e da proposta embrionária do Programa Nacional Universidades Sustentáveis gestada no âmbito da CGEA/MEC.

A questão é como as políticas públicas, que atendam as especificidades para Educação Superior, poderão contribuir para que o desenvolvimento da EA nas IES transcenda as ações de alguns profissionais e algumas instituições brasileiras, além de provocar mudanças nas culturas das IES e nos currículos, afinal “Como você vai mudar só um currículo, se você não muda como a universidade funciona? ” (Janaina)

Não adianta você fazer a mudança pequenininha apenas. Você tem que fazer a mudança local, estou usando como local a disciplina dentro do curso. Mas essa mudança tem que estar associada a um conjunto de políticas maiores da universidade para poder fazer sentido (Zaila).

Assim como os docentes interlocutores, considero que as mudanças curriculares para inserção da EA envolvem mudanças na cultura organizacional da IES que, por sua vez abrangem aprendizagens relacionadas, dentre outros, a processos democráticos de tomadas de

decisão, construção e implantação de programas sustentáveis com e para a comunidade, compras e construções sustentáveis, coleta e destino dos resíduos produzidos, alimentação, gestão energética sustentável. São fatores internos a IES, mas que requerem políticas públicas indutoras que possibilitem tornar a IES um espaço com a intenção de educar para a sustentabilidade a partir da coerência entre currículo, gestão, espaço físico e relação com a comunidade, ou seja, um espaço educador sustentável (MEC, 2014). A mudança na cultura organizacional se insere no seio da complexidade das relações institucionais.

5.2. Onde estou, o que é que estou fazendo aqui: Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura

Os cursos de licenciatura e mais especificamente seus currículos, se constituem como parte integrante do processo de inserção da EA na Educação Superior e por isto, ele será sempre considerado como parte de um todo, cuja compreensão requer um olhar atento para suas interações internas, tanto quanto para suas interações externas. Nesse momento o propósito é adentrar nas especificidades da EA nos currículos, mediante a análise do que está previsto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura. Inicio apresentando informações mais amplas advindas dos 23 docentes-interlocutores da pesquisa para então trazer aspectos mais detalhados a respeito da forma como a EA está presente nos PPC, mediante a análise das entrevistas e documentos advindos dos oito sujeitos entrevistados.

A legislação denomina Projeto Pedagógico do Curso, no entanto, para reforçar o caráter político da ação pedagógica alguns autores, a exemplo de Veiga (2002), preferem denominar de Projeto Político Pedagógico. Apesar de coadunar com a perspectiva trazida por Veiga (2002), utilizarei a nomenclatura Projeto Pedagógico do Curso por ter sido a utilizada nos vários documentos apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

5.2.1. Perfil dos cursos de licenciatura

Dos cursos de licenciatura em que os 23 docentes atuam foram citados 19 dos quais Ciências Biológicas (21%), Pedagogia (17%) e Química (13%) se destacam pela quantidade, seguido por Geografia (6%), Educação Física, Matemática, Música, Licenciatura para Educação Profissional e História com 4% cada um deles e Ciências Sociais, Física, Enfermagem, Letras, Psicologia, Segunda Licenciatura, com 2% cada. A atuação dos docentes nesses cursos indica que de alguma maneira a diversidade da presença da EA em diferentes áreas disciplinar.

A maioria dos docentes trabalha em apenas um dos cursos (47%), mas há também os que atuam em três cursos (17%), dois cursos (13%), quatro cursos (9%) e mais de cinco cursos (4%). Além dos que atualmente trabalham apenas na pós-graduação (9%). Quanto ao tempo de atuação na licenciatura da IES, 39% trabalham há mais de 20 anos e 26% há mais de dez anos, os demais há pelo menos cinco anos.

Estudos desenvolvidos por Santos (2014) indicam que nas pesquisas sobre EA no âmbito da Educação Superior, os cursos de licenciatura têm sido os mais investigados, sendo os estudantes o público prioritário. Dentre os cursos, os mais averiguados são Ciências Biológicas, Pedagogia e Química. Essa realidade revela o interesse pela formação dos futuros professores, suas aprendizagens e as repercussões na práxis pedagógica. Aliado a isto, as discussões de vários artigos sobre estratégias metodológicas para a formação de professores/educadores e questões paradigmáticas que estão subjacentes à formação.

Em quase todos os cursos (91%) existe projeto pedagógico elaborado (65%) há mais de cinco anos e alguns poucos (17%) há menos de cinco anos. Alguns docentes (17%) não souberam informar se há PPC. Desse total, 10% dos docentes têm informações a respeito do tempo de existência do PPC. Um pouco mais da metade dos sujeitos-interlocutores (57%) participou da elaboração do PPC e, e alguns deles acompanharam os processos de mudanças nas matrizes curriculares dos referidos cursos, inclusive influenciando no processo de inserção da EA nesses documentos, conforme será comentado a posteriori.

Os cursos de licenciatura têm em comum o propósito de formar profissionais para docência nas diferentes modalidades da Educação Básica (Brasil, 2002). A elaboração e desenvolvimento dos PPC dos referidos cursos deverão observar a Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de Graduação, além das DCN específicas de sua área de formação e de outras que versam a respeito da formação inicial de professores. Apesar de ter um eixo comum há uma diferença entre o curso de Pedagogia e os outros cursos de licenciatura resultante, dentre outros, dos anos da Educação Básica em que os docentes irão atuar.

Os cursos de Pedagogia formam para os anos iniciais da Educação Básica - Educação Infantil ao quinto ano -, enquanto os demais cursos voltam-se para docentes que atuarão do sexto ano ao Ensino Médio. Pesquisas desenvolvidas revelam que nos cursos de Pedagogia a ênfase na formação está “nas teorias psicológicas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nas redes de ensino” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 114) com pouca dedicação aos aspectos metodológicos e a unidade teoria/prática, gerando, segundo as autoras “uma formação de caráter abstrato” (ibidem, p. 115). Nos outros

cursos de licenciatura, há predominância dos conhecimentos referentes à disciplina específica em que irá atuar, tornado o curso um complemento do bacharelado. Em todos os cursos de licenciatura identifica-se pouco tempo destinado à formação pedagógica, assim como, a unidade teoria/prática necessários à docência. (BARRETO, 2012; SILVA, 2012; VEIGA; VIANA, 2010)

A docência como base dos cursos de licenciatura visa superar a dicotomia entre a formação específica e a pedagógica, tão premente nos cursos voltados aos professores que atuarão com disciplinas específicas e, no caso da Pedagogia, expressa na formação genérica. A intenção é resgatar a dimensão política da educação (MOURA, 2004) e desenvolver currículos de cursos de licenciatura em que o conhecimento pedagógico e os referentes à disciplina em que os educadores irão atuar constituam uma unidade, onde um não poderá ser trabalhado sem o outro, pois a práxis docente requer o saber e o saber ensinar.

Essa realidade precisa ser considerada ao refletir sobre o espaço-tempo da EA no PPC já que o objeto de estudo de alguns cursos tende a possibilitar maior ou menor aproximação com a temática ambiental. Além disso, a dicotomia acima exposta representa um aspecto presente nas disputas a respeito do espaço-tempo dos conhecimentos elegíveis como formativos nas licenciaturas. A inserção da EA nesses cursos, conforme comentado no capítulo anterior visa contribuir com inovações curriculares que possibilitem a interconexão entre os conhecimentos advindos dos diferentes campos presentes na academia, e destes com os da comunidade.

5.2.2. Espaço-tempo da Educação Ambiental no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura

O Projeto Pedagógico de um curso revela o que se almeja fazer a partir da realidade apresentada. Segundo Veiga (2002), um projeto político pedagógico constitui organização pedagógica do curso na sua totalidade e, por isso não é apenas um documento, mas “uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2002, p. 5), o que o torna político já que defini o propósito da formação, assim como, os sujeitos e sociedade que aspira.

O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos

comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Para que o PPC tenha um caráter emancipatório é preciso que o mesmo seja uma construção coletiva que inclui a diversidade, integre os diferentes segmentos do curso, com o propósito de fazer as transformações necessárias mediante ao contexto e aos sujeitos que almeja formar. Caso contrário o PPC será apenas um instrumento técnico com fins burocráticos que uniformiza e regulariza a organização pedagógica do curso, sem expressar a sua identidade.

A construção coletiva do PPC e o que dela resulta não necessariamente expressa um consenso harmônico e pacífico. Os interesses, valores, necessidades de diferentes grupos convergem em alguns aspectos, mas divergem em outros. Os resultados presentes no PPC e, por consequência, na organização curricular resultam de acordos, negociações e também de negação quando o grupo que o elabora não consegue definir uma zona de superação de conflito na lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 2001) e trabalhar de forma cooperada. Para Maturana (2001) a negação do outro vem da indiferença e do não reconhecimento da sua legitimidade enquanto sujeito histórico. Conflito e divergência não significam negação, mas visões diferentes a respeito de um mesmo foco. Nesse sentido acredito que o caminho para construção de PPC, que expresse a unidade na diversidade, passa também pelos valores e pela ética que almejamos construir a sociedade.

Um possível caminho para superar essa negação é utilizar outra lógica de construção coletiva que permita perceber a realidade de maneira multidimensional. Estou me referindo à *lógica do terceiro incluído*, criada por Stéphane Lupasco, essa é uma lógica ternária/interbinária, dialógica e de inclusão em relação ao diferente, ao antagônico, ou seja, “aquilo que percebemos como desunido está de fato unido e aquilo que parece contraditório é percebido como não contraditório (CETRANS, 2002, p. 51).

Os axiomas que fundamentam a lógica do terceiro incluído transcendem a lógica clássica binária (A e não-A) ao introduzir um terceiro termo (T) que é ao mesmo tempo A e não-A, é o meio incluído. Essa lógica passa a ser constituída então por A, não-A e T, onde o T é “o estado que produz a unificação dos contraditórios” mediante a uma *zona de não resistência* (NICOLESCU, 2001, p. 56). Esse estado só ocorre em outro nível de realidade. Isso significa que se continuarmos trabalhando a partir da concepção de realidade unidimensional todo fato aparecerá como uma luta entre dois elementos contraditórios, que para se manter precisa negar o outro. E, se assim for, o PPC do curso será internalizado apenas por aqueles que se

reconhecem nele aumentando o distanciamento entre o que proposto e o que é realizado no cotidiano.

O estado T é dinâmico e inacabado, assim como o PPC. Cada vez que surge um T surge também um par de contraditórios que vai requerer outro nível de realidade, para encontrar outro T e assim sucessivos níveis de Realidades do conhecimento vão surgindo. Baseando-se nessa lógica, o PPC é temporariamente conclusivo, é dinâmico, permanecendo aberto a novas visões, novos campos de conhecimento resultantes das dimensões e níveis de realidade acessados pela comunidade acadêmica e pela sociedade.

O que está explícito, implícito ou silenciado nesse documento reflete a perspectiva e o compromisso sociopolítico e educativo da coletividade que o concebeu. Ainda que nem sempre expresse a diversidade trazida por todos os sujeitos, o PPC, enquanto construto coletivo de um dado momento histórico-político é a identidade do curso e fundamenta várias decisões importantes a respeito do currículo, da práxis pedagógica e da formação dos estudantes.

No PPC encontram-se informações referentes à estrutura física, pedagógica e administrativa necessárias ao funcionamento do curso, dentre elas, as pertinentes ao contexto e razões que levaram à criação do mesmo; os pressupostos teóricos-metodológicos; o propósito do curso e o perfil dos estudantes que almeja formar; a organização curricular com respectivas ementas dos componentes. Por essa razão compreender a matriz curricular de um curso em conjunto com o seu PPC facilita a análise a respeito do espaço-tempo oficialmente instituído para a EA no currículo ainda que o currículo não se restrinja a um documento prescrito.

Segundo os 23 sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário, a maioria dos PPC foi elaborado após a publicação do atual conjunto de DCN para cursos de licenciatura (2001 a 2014) das quais poucas orientam explicitamente a inclusão da dimensão ambiental nos currículos. Entretanto, já estavam em vigor a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei Federal 9795/99), e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto Federal 6755/09), além da Constituição Federal que respaldam a inclusão da sustentabilidade ambiental nos currículos dos referidos cursos.

Conforme os docentes, a EA está presente em 74% dos PPC de diferentes formas – disciplina optativa (21%) e obrigatória (16%), extensão (21%) projetos (16%), parte de componente curricular (12%), transversal (7%), outros (5%). Entretanto, a oferta, por meio de disciplina específica seguido por atividade de extensão prevalece apontando que a EA se insere tanto a partir da organização mais esquematizada do currículo - a disciplina acadêmica, quanto do espaço mais aberto – a extensão. A análise das informações indica que na maioria das vezes, é a partir das disciplinas que os docentes desenvolvem os demais trabalhos. Tal realidade ocorre

porque a estrutura administrativa da IES tanto pública quanto privada contrata professores a partir das demandas do ensino que, por sua vez, se expressam enquanto docentes, para lecionar determinado componente curricular. Estabelecida a carga horária mínima para as atividades de ensino, o professor passa então a assumir outras atividades acadêmicas tais como extensão, pesquisa e gestão.

Para entender melhor a presença da EA no PPC foram analisados projetos e/ou as matrizes curriculares de oito cursos onde atuam sete, dos oito sujeitos entrevistados. Alguns desses documentos foram disponibilizadas pelos docentes entrevistados outros obtidos via site da IES. Os cursos foram Geografia (2), Pedagogia (3), Ciências Biológicas (2) e Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica (1).

Em quase todos os PPC existe preocupação com a sólida formação humana, crítica e profissional dos estudantes a partir da ênfase na relação teoria-prática, bem como, entre ensino, pesquisa (*stricto e lato sensu*) e extensão sendo em alguns deles, a partir da perspectiva da epistemologia da prática e do professor- pesquisador (LIMONTA, 2009). A justificativa para tais escolhas se deve à intenção de aproximação ao máximo entre a formação dos estudantes no curso e seus espaços de atuação. Nota-se que tais perspectivas, assim como a organização curricular, em sua maioria, refletem a lógica presente nas DCN voltadas a formação de professores.

Outro aspecto evidenciado foi referente à atuação dos futuros professores. Em alguns a ênfase na docência, no âmbito escolar, é reforçada conforme estabelece as DCN, mencionando, entretanto também as atividades de gestão. Em outros, chama atenção para atuação em espaços não-escolares despertando os estudantes para as possibilidades existentes no “mercado de trabalho” e, nesse contexto, para atuar como educador ambiental.

A temática ambiental e, mais especificamente, a EA está explícita em todos os oito PPC, matrizes curriculares e/ou sites a respeito do curso. Na maioria, em seis dos casos, é possível identificar pela expressão “EA” na nomenclatura da disciplina ou tópico transversal, além de um deles constar um tópico específico a respeito da responsabilidade socioambiental do curso. Apenas quatro fazem menção a EA em outros espaços dos documentos. Esses espaços são: justificativa, objetivo do curso, atuação profissional, atribuições ou habilitações do profissional ao se formar. É possível inferir que na maioria dos cursos a EA não permeia explicitamente todo currículo, de modo facilitar o seu desenvolvimento por todos os docentes e, em todas as atividades formativas, conforme legislação vigente. Realidade ratificada nos depoimentos dos docentes a respeito do espaço-tempo da EA nos currículos.

É interessante observar que nos dois cursos de Ciências Biológicas e em um curso de Geografia a expressão “Educação Ambiental” é utilizada explicitamente no item que trata sobre atribuições e atuação profissional no mercado de trabalho. Enquanto nos cursos de Pedagogia, apenas um deles explicita instituições voltadas à preservação ambiental como um dos espaços não escolares de atuação. Esse dado também é mencionado pelos docentes ao tratarem a respeito dos aspectos que influenciam a inserção da EA no curso como um todo e na relação com os alunos.

Outro aspecto que merece destaque é que em alguns PPC a extensão é compreendida como atividade extracurricular e em outros apresenta-se como um componente curricular estruturado em forma de núcleo de extensão e pesquisa, atividade curricular em comunidade ou em forma de projetos. Em poucos cursos foi possível identificar explicitamente a relação entre extensão e EA nos PPC, o que não significa que a mesma não aconteça.

Quando o curso oferece oportunidades de práticas curriculares que permitem a vivência em atividades organizadas e orientadas, como a participação em projetos de extensão que favoreçam a inserção do aluno em escolas, atividades de iniciação científica e pesquisa envolvendo o conhecimento da realidade escolar, experiências de monitoria nas quais os alunos possam exercer funções docentes, tais práticas contribuem decisivamente para a aproximação e identificação com a docência (ANDRÉ, 2012, p. 48).

5.3. Formas de inserção da Educação Ambiental no currículo: luz e escuridão dentro da caverna

A estrutura curricular de todos os cursos em voga foi revisada ou definida entre 2007 e 2012, reflexo da necessidade de atender em especial, as atuais DCN destinadas às licenciaturas e, em alguns casos, as deliberações do conselho profissional que, dentre outros, exigiu a inclusão de uma disciplina de EA. A carga horária do curso variou entre 3.260 horas a 3.960 horas, ultrapassando o mínimo indicado nas DCN. Essas horas estão distribuídas em quatro anos e entre diferentes componentes curriculares. Apenas o curso de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica apresentou carga horária total de 1200 horas distribuídas em dois anos e, por ser inferior ao mínimo estabelecido nas DCN, o curso está temporariamente sem ofertar novas vagas.

Quase todos os cursos estão organizados por disciplinas, excetuando um que é constituído por módulos e núcleos temáticos. Os componentes curriculares ou disciplinas estão agrupados por módulos, núcleos temáticos, campos de conhecimentos, conforme afinidade definida mediante propósito do curso. Apesar das especificidades de cada curso, PPC e matriz, e das

diferentes nomenclaturas, é possível identificar aspectos semelhantes quanto aos agrupamentos das disciplinas ou outros componentes curriculares.

Em seis cursos a EA está como disciplina específica, em um como tópico transversal, e em outro curso como parte integrante de uma disciplina. Há ainda cursos em que a EA está como disciplina específica e como parte integrante de outra disciplina. Ressalto ainda que foi possível identificar através da ementa e/ou título da disciplina que a temática ambiental também é abordada em outros componentes curriculares, não lecionados pelos docentes sujeitos da pesquisa. Essa última realidade foi identificada nos cursos em que a intenção com a formação ambiental não está expressa apenas no item referente à organização curricular, mas também em outras partes do PPC.

Nos cursos de Pedagogia, as disciplinas estão agrupadas conforme aspectos metodológicos e da prática docente; fundamentos filosóficos, histórico, antropológicos, políticos, sociais, epistemológicos e cognitivos, voltados à educação; e aspectos relacionados à diversidade, envolvendo campos de conhecimentos emergentes que são complementares à formação docente. De um modo geral nesse último grupo estão as disciplinas optativas. Esse agrupamento se assemelha a organização nuclear recomendada nas DCN de Pedagogia.

Nos cursos de Geografia a semelhança está entre um grupo composto por disciplinas consideradas básicas que incluem fundamentos da Geografia, com conteúdos considerados essenciais a um geógrafo; outro grupo composto por disciplinas da área pedagógica, que envolve fundamentos teórico-metodológicos da educação e, prática pedagógica; e tem ainda o grupo voltado à diversidade, envolvendo campos de conhecimentos que são complementares à formação como docente e como geógrafo. As mesmas características são observadas nos cursos de cursos de Ciências Biológicas, dada suas especificidades.

O espaço da EA nesse contexto variou bastante tanto no que se refere à forma de oferta (disciplina, parte de disciplina e tópico transversal), quanto à sua localização no tempo curricular do curso e ao núcleo ao qual pertence.

Quanto à localização das disciplinas na matriz curricular houve uma variação resultante, dentre outros, pela forma como a mesma é ofertada. No caso das obrigatórias, eletivas e parte de um componente curricular, comumente elas integram o grupo de disciplinas voltadas aos fundamentos teóricos ou aos teórico-metodológicos. Nos cursos em que a EA está como optativa, ela integra o grupo de disciplinas voltado aos campos de conhecimentos considerados complementares à formação docente. No que se refere à carga horária e ao período também diversificou.

As disciplinas específicas de EA têm entre 30 horas e 90 horas (quando semestral), ou 72 horas a 90 horas (quando anual). Dos seis cursos em que foi possível a identificação nos documentos, a EA é ofertada, em três deles nos dois últimos semestres e em um deles no segundo ano. E quando elas integram parte de uma disciplina é ofertada no segundo ano do curso, ou no sexto semestre. A carga horária da disciplina, assim como, a sua posição indica a relevância dada aos conteúdos que a constitui para a formação docente. Segundo Saviani (2006), a disposição da disciplina não é fixa, ela muda conforme as demandas socioculturais da sociedade e/ou da própria comunidade acadêmica. Fato este que foi percebido ao analisar como a EA chegou à proposta curricular dos cursos.

5.3.1. Entrando na caverna: a chegada da Educação Ambiental na proposta curricular

A inserção da EA, na maioria dos cursos ocorreu a partir da chegada do docente no curso ou, de deliberações externas advindas de políticas públicas. Em poucas situações a EA já integrava o currículo. Na primeira situação, o docente encontra um espaço fecundo advindo da abertura do então gestor do curso, frente à necessidade de criação e oferta de disciplinas optativas

O interessante foi que assim que eu cheguei aqui, o Chefe de Departamento, logo que eu me apresentei aquelas coisas que quase não acontecem na universidade, ele me pediu para que eu apresentasse um programa de uma disciplina optativa. Eu precisaria dar uma disciplina optativa, mas que precisaria com urgência da proposta porque eu deveria começar essa disciplina praticamente de imediato. E aí eu brinco que eu não sei muito bem que se por irresponsabilidade ou por qualquer outra coisa, eu fiz uma proposta de uma disciplina chamada Educação Ambiental. Que é uma disciplina optativa para o curso de graduação em Ecologia, com o nome, dei o nome a ela de Educação Ambiental e foi assim então que eu também brinco, que não só botei os pés, como me atolei completamente no campo, porque essa disciplina me tomou de tal forma que eu fiz mudanças definitivas na minha vida profissional, na continuidade dos meus estudos (Enzo).

Essa situação aconteceu na década de 80, momento em que no país, a EA ainda era um campo pouco conhecido e valorizado. No entanto, o objeto de estudo da Ecologia, historicamente favoreceu a inserção da EA nesses cursos, ainda que trazendo uma relação tímida com as questões sociais (LAYRARGUES, 2003). Segundo o professor Enzo a disciplina foi ofertada por ele durante uns cinco a seis anos. Essa experiência provocou o referido docente a mudar os estudos no âmbito do doutorado em Ecologia para o curso de doutorado em Educação. E como docente, do Departamento de Ecologia para o de Educação,

Eu entendia que se a minha disposição era de fazer uma pesquisa, ou de trabalhar no campo da pesquisa em Educação Ambiental, o lugar que poderia ancorar melhor os meus interesses, os meus projetos, seria o departamento de educação e não o departamento de ecologia. Mesmo porque eu não sentia que tinha tanto espaço naquele departamento de ecologia, naquele momento. Naquele momento histórico em que as questões de Educação Ambiental eram praticamente desconhecidas (Enzo).

Para o referido docente por a EA ser essencialmente educação, o local mais apropriado para a oferta da disciplina para todos os cursos da IES seria o Departamento de Educação. Ao migrar para o Departamento de Educação o docente passou a atuar com formação de professores no curso de Ciências Biológicas envolvendo as questões ambientais, com a intenção de “a partir do Ensino de Ciências e Biologia, trazer essa perspectiva ambiental para o trabalho. E aí foi assim que como eu te disse, eu me atolei definitivamente e isso tomou conta da minha vida” (Enzo). Desde então, esse docente passa a atuar na disciplina de Prática de Ensino em Ciências e Biologia e, a partir dela busca desenvolver a EA como parte integrante da disciplina, além de outras atividades acadêmico-profissionais dentro e fora da IES. Outros docentes do curso também desenvolvem a EA do mesmo modo, favorecendo a consolidação da mesma.

O envolvimento desses docentes, na construção do PPC, trazendo as questões educacionais e relativas à temática ambiental, foi considerado por Enzo como relevante para consecução do espaço da EA. Já que a mesma é desenvolvida a partir das disciplinas do campo pedagógico tais como Didática e Prática de Ensino.

O depoimento abaixo indica o quão significativa tem sido a relação entre a chegada da EA na IES e a trajetória de vida do docente sugerindo ainda, a relevância de outros sujeitos e do apoio institucional para consecução do espaço-tempo da EA no currículo.

Mas é essa a minha trajetória, que me coloca então em sintonia muito intensa com a Educação Ambiental e só tem da minha parte muito gosto e uma satisfação muito grande. Hoje eu agradeço a minha instituição e a todas as pessoas que de uma certa forma, a minha orientadora de doutorado que me abriu essa oportunidade muito grande, que de fato me colocaram em sintonia (Enzo).

Com experiência semelhante, a chegada de Rudá em um dos cursos de licenciatura em que atua, foi concomitante a criação do PPC vigente e possibilitou que a temática ambiental e a EA estivessem presentes em todo o PPC. O curso de licenciatura em Geografia foi criado em 2009, três, anos após o ingresso do docente na IES. O referido profissional, juntamente com mais dois colegas foram os responsáveis pela elaboração do PPC. Ao analisar o documento mencionado, observei que a EA está presente como disciplina obrigatória e optativa, além de

integrar parte de outras sete disciplinas e do projeto interdisciplinar desenvolvido nos primeiros semestres do curso. A temática ambiental está explícita em várias partes do PPC, o que, segundo o professor, é um diferencial em relação a outros cursos de licenciatura em Geografia, na unidade federativa em que a IES está situada.

Então, ou seja, no curso de Geografia a gente já tem várias possibilidades de entrada dessa discussão da questão ambiental e da Educação Ambiental na formação do nosso professor de Geografia lá. Eu acredito que hoje essa nossa formação lá seja uma formação dos cursos de Geografia que estão colocados hoje lá no Estado, seja talvez o curso que tenha isso de uma forma mais presente dentro da formação deles (Rudá).

Ao indagar o docente a respeito do que influenciou a definição do espaço-tempo da EA no PPC ele atribuiu ao contexto em que o curso foi criado – políticas públicas a exemplo do Reuni e discussão de questões socioambientais na sociedade este atribuiu também a chegada de professores novos, recém doutores, com abertura para a temática ambiental e o trabalho interdisciplinar. Contudo, considerando a trajetória de vida de Rudá e sua expertise com EA, é possível inferir que a sua participação qualificada fez diferença na inserção da EA no PPC do curso. O que chama atenção para a relevância da formação ambiental dos docentes universitários como um dos elementos importantes para definição do espaço-tempo da EA na IES, em sinergia com outros aspectos tais como políticas públicas, gestão, condições de trabalho, o próprio objeto da Geografia e o tipo de profissional que se almeja formar.

Ao analisar a experiência de Rudá com a da professora Kênia percebo o quanto a integração entre os aspectos anteriormente mencionados faz diferença. A professora Kênia, ingressou na IES em 2010, juntamente com mais cinco colegas que elaboraram o PPC de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica, vale ressaltar que dois dos docentes são mestre ou doutor em Educação Ambiental. No PPC, a EA foi instituída como “Tópico Transversal” e, assim sendo deverá estar presente em todos os módulos e seus respectivos componentes curriculares. Ao analisar o referido documento não foi identificada nenhuma outra menção à EA, apesar da ementa das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso indicar que os tópicos transversais deverão ser considerados na escrita da monografia.

Para Kênia, o espaço-tempo da EA no PPC é incipiente para a efetivação da mesma no cotidiano formativo. É interessante perceber essa realidade advinda de um curso recente, em que a EA é um tópico transversal, e o PPC foi elaborado por docentes recém integrantes na IES, sendo dois deles com formação no campo de EA. Este fato reforça a ideia de que o PPC expressa as intenções, mas não necessariamente reflete o fazer pedagógico da comunidade acadêmica.

Além dos desafios da inclusão de EA em cursos de licenciatura no âmbito da educação tecnológica, voltados à formação aligeirada para habilitar profissionais que, em sua maioria, já atuam como professores mesmo sem a formação requerida para tal.

No caso de Cauã, também docente em um curso de Geografia, a realidade é diferente no que se refere ao espaço-tempo da EA no PPC. O docente ingressa inicialmente em um curso de Geografia que já existe há mais de 20 anos, ofertado apenas no diurno, e que não faz menção explícita à EA. Aproximadamente, após dois anos de chegada na instituição, surge a demanda para criação de um curso noturno e, junto com ele inicia-se, o processo de construção do PPC com a participação efetiva do docente.

Em 2004 para 2005 nasceu um esforço para a criação do curso noturno e formatação do projeto pedagógico para a criação do curso noturno e aí dentro desse projeto pedagógico, estão inseridas ali, alguns pontos dentro dos objetivos, dentro das pretensões formativas. Então lá colocados, questões que passam, inclusive o termo Educação Ambiental passa, está lá presente (Cauã).

Desde 2007 o curso foi implementado e, atualmente, ocorre a unificação dos dois currículos (diurno e noturno) do curso de licenciatura em Geografia da IES. Analisando a matriz curricular a EA integra o “Núcleo de Opções Livres” e é ofertada pela Faculdade de Educação juntamente com outras disciplinas de cunho pedagógico. Isso significa que não está sob competência do curso de Geografia e não há acompanhamento quanto ao que é trabalhado, nem quantos alunos fazem a disciplina. Tal realidade faz com que Cauã afirme “Efetivamente nós dentro do curso de Geografia, não temos uma cadeira específica, Educação Ambiental”.

O contexto acima exposto reflete a realidade de várias universidades, em especial, as federais no que se refere à formação pedagógica nos cursos de licenciatura. O que provoca duas reflexões. A primeira é o reconhecimento da EA enquanto integrante do campo da educação requer fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos da educação relacionados às questões socioambientais. Por outro lado, expressa que a fragmentação entre os conhecimentos específicos da área de Geografia, com os pedagógicos, ainda está presente nos cursos de licenciatura, conforme identificado por vários estudiosos da área, a exemplo de Gatti (2011).

Nos cursos em que a EA antecede a chegada do docente – sujeito da pesquisa – não foi possível identificar a trajetória da EA desde a sua criação, mas a partir das entrevistas e de alguns PPC, identifiquei que os principais fatores para inclusão foram as políticas públicas, mais especificamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, dos cursos de Pedagogia e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como a docente Janaina que nos últimos quatorze anos atuou com EA em cerca de dez cursos de licenciatura da IES. No caso de Janaina, a disciplina,

específica de EA, que aliava ensino e pesquisa, foi criada em 1999, juntamente com outra professora, no contexto em que os PCN foram lançados e com eles o tema transversal Meio Ambiente.

Em 1997 tinha saído os PCN, que acho que ele deu uma alavancada, bem ou mal, qualquer que seja a opinião de todos sobre os PCN, eu acho que ele movimentou a Educação Ambiental. E aí a gente pensava, isso foi em 97 e a gente falou, mas na nossa licenciatura não tem formação ambiental, era um buraco. Como que a gente pode querer que os professores trabalhem, trabalhem bem o tema transversal meio ambiente se a aqui na universidade a gente não tem. Então eu acho que aí foi movido por essa constatação que a gente tinha de que precisava inserir a formação ambiental na formação dos professores. Então foi um trabalho, desse momento, até 2010. Esse sempre foi o foco dessa disciplina (Janaina).

A realidade de Janaina reflete a preocupação com uma formação docente que se coloque mais próxima com a EA.

Ao analisar os aspectos indutores a inserção da EA na proposta curricular foi possível identificar as recentes políticas públicas de expansão universitária, mais especificamente o Reuni e, as específicas para o currículo, a exemplo dos PCN e das DCN. Chamou-me atenção os poucos comentários em relação à Política Nacional de Educação Ambiental, o que leva a perceber o distanciamento entre as políticas de EA e as políticas específicas para educação, além de indicar que as legislações e políticas que incidem diretamente sobre o currículo e sobre a educação têm mais efetividade no processo de inserção da EA.

Outro aspecto evidente refere-se ao corpo docente no que concerne à sua formação socioambiental e a abertura para trabalhar de forma integrada, reconhecendo a interconexão entre os conhecimentos organizados nos diferentes componentes. Acrescenta-se ainda nesse contexto, a abertura da equipe gestora do curso e a sua postura indutora a processos democráticos que possibilitem a comunidade acadêmica refletir a respeito de caminhos mais pertinentes a organização curricular, considerando a legislação vigente, a inclusão de campos de conhecimento até então não trabalhados e suas implicações na formação dos professores.

5.3.2. Educação Ambiental como disciplina específica no currículo

A organização curricular por disciplina é a forma mais antiga e mais presente tanto na Educação Superior, como na Educação Básica. Os estudos sobre a história da disciplina (GOODSON, 1995) indicam que a mesma surge como uma estratégia de controle do que deveria ser ensinado.

Para Saviani (2008), “a disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder” (SAVIANI, 2008, p. 20). O conhecimento e a definição do mesmo cogitam o domínio, a hegemonia de um determinado grupo em relação a outro, seja este outro o professor, estudante, equipe gestora. Razão pela qual alguns autores, a exemplo de Macedo (2007), Tristão (2012) Fagundes e Burnham Froes (2001) consideram a disciplina um risco e um contrassenso para as propostas inovadoras do currículo.

Para Fagundes e Burnham Froes (2001), as disciplinas são uma categoria organizadora dentro do conhecimento científico (ibidem, p. 41), que vem sendo trabalhada nos currículos. Com rara ou sem conexão entre si e entre a realidade concreta. Corroborando com a perspectiva instrumental da Educação Superior que, por sua vez, dificulta a reflexão crítica e ação transformadora dos estudantes

Macedo (2007), também reconhece que historicamente a lógica disciplinar no currículo, “separou o inseparável” e induz a compreender o mundo de maneira fragmentada, bem como, dificulta conceber currículos *não-disciplinares*. Outro agravante, trazido pelo autor reporta-se a relação de poder e de verdades cercadas pela fronteira da disciplina comprometendo a cooperação epistêmica. A naturalização do currículo disciplinar, como melhor estratégia de organização para aprender precisa ser questionada pelos sujeitos do currículo, já que eles concebem, organizam e o desenvolvem (MACEDO, 2013).

A partir da análise sociológica de Bernstein (1996) a respeito do currículo, é possível depreender que as disciplinas estão relacionadas ao poder, ao controle e ao isolamento entre as áreas e campo de conhecimento, denominado por ele como currículo fortemente classificado, ou *currículo por coleção*. Essa classificação define o que é legítimo ou não no currículo expressando a relação de ascendência, enquanto o controle define o tempo, o ritmo e os aspectos pedagógicos e avaliativos que envolvem a “transmissão” dos conhecimentos. Para o referido autor, o poder e o controle sempre estarão presentes, independente da maior (*currículo por coleção*) ou menor (*currículo integrado*) classificação do currículo -, o que me leva a considerar que a organização curricular seja ela em disciplinas mais ou menos integradas sempre trará uma relação de poder, o que mudará são os aspectos axiológicos e políticos que subjaz tal organização.

Para Japiassu (1976) a divisão do conhecimento em disciplinas constitui uma *patologia do saber*, cujo o remédio encontra-se na totalidade do conhecimento e do ser humano. Segundo o autor, a lógica disciplinar, advinda da abordagem cartesiana, contribui para excessiva especialização e compartimentalização do conhecimento e, conduz a uma compreensão única e

limitada do objeto estudado, bem como, a dicotomia sujeito/objeto, teoria/prática, objetividade/subjetividade. O autor propõe então uma concepção integrada dos diferentes campos de conhecimento denominada de interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade e o currículo integrado contribuem para desenvolver possibilidades de integração entre os conhecimentos que estão organizados em disciplinas, estas últimas consideradas prejudiciais a compreensão do conhecimento e a emancipação dos sujeitos. No entanto, ambas as propostas têm como referência a lógica binária que dificulta conceber que os pares de contraditório (NICOLESCU, 2001), abordagem disciplinar e abordagem interdisciplinar ou integrada, coexistem num mesmo currículo. A este respeito coaduno com Macedo e Lopes (2011)

Consideramos mais produtivo entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as inter-relações entre saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo. Questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos, sejam disciplinares, integrados ou ainda simultaneamente disciplinares e integrados, nos parece mais promissor, inclusive para a própria crítica disciplinar – e sobre tudo, para a crítica às relações de poder engendradas nas organizações curriculares (MACEDO; LOPES, 2011, p. 140).

A citação acima apontada em conjunto com o *corpus* da pesquisa - que indica a organização curricular disciplinar em quase 100% dos cursos; a EA como disciplina na maioria deles; as concepções e experiências dos docentes a respeito da inserção da EA no currículo -, conduz à necessidade de refletir a respeito das possibilidades de ruptura do saber fragmentado *a partir, através e além* das disciplinas, sem rotulá-las como boas ou ruins. A contextualização das mesmas, bem como a história de como a EA conquistou seu espaço nos PPC dos cursos de licenciatura faz perceber que existem possibilidades de trabalhar de forma inovadora num currículo disciplinar com todas as limitações que o mesmo traz.

Cada disciplina presente no currículo traz consigo uma história peculiar que precisa ser considerada (SAVIANI, 2008) pois reflete a sua trajetória e os fatores que influenciaram e influenciam a sua chegada e permanência no currículo. Segundo Morin (2013) o entendimento a respeito da organização disciplinar envolve “uma reflexão interna em cada disciplina e também um conhecimento externo” (ibidem, p.51). Sendo assim, é preciso “ecologizar” as disciplinas, ou seja, contextualizá-las, compreendendo como elas nascem, quais questões elas trazem buscando “metadisciplinar”. “Não se pode destruir o que foi criado pelas disciplinas, não se pode colocar abaixo todas as barreiras. Este é o problema da disciplina, o problema

ciência, bem como, o problema da vida: é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo aberta e fechada” (MORIN, 2013, p. 63).

Essa ideia apresentada por Morin ajuda a pensar no diálogo tanto entre as disciplinas como entre estas e outros saberes. Auxilia também a reconhecer que os conhecimentos trazidos por um campo e organizados em disciplina trazem peculiaridades e uma ordem interna – clausura operacional (MATURANA; VARELA, 1995), mas tal característica não é e nem pode se tornar impedimento para manter-se aberta para relações com outras disciplinas que compõe o currículo e outras formas de organização do conhecimento.

A intenção não é ser contra ou favor da EA como disciplina específica, mas refletir a respeito dos diferentes e possíveis caminhos até então encontrados para consolidação desse campo em um dado momento histórico-político e social.

A EA como disciplina específica nos currículos de licenciatura é ponto polêmico entre os pesquisadores e docentes desse campo. Para alguns ao se constituir como disciplina, a EA não rompe com a lógica hegemônica de construção de conhecimento que resultou, dentre outros, na degradação socioambiental, na fragmentação do conhecimento, além de não ser suficiente para trabalhar a dimensão ambiental (TRISTÃO, 1997; 2012).

Para outros os a criação de uma disciplina nos cursos de licenciatura é uma garantia da formação ambiental dos estudantes Para, Catalão (2011), diante da atual estrutura organizacional das IES, se a EA não se inserir como disciplina é pouco provável que a mesma se torne efetiva na formação de professores diante do currículo como espaço de disputa. Ainda que considere fundamentais as estratégias interdisciplinares nesse campo.

Recomendo a EA como disciplina por mais contraditório que possa parecer (Jaci).

Nas Licenciaturas, pelo exemplo que temos, é interessante a inserção enquanto disciplina e, concomitantemente, a efetivação de uma estrutura ou coordenação de projetos e/ou ações de gestão participativa, enquanto espaço educativo (Urbi).

Há ainda aqueles que defendem que cabe a comunidade acadêmica de cada curso definir a maneira mais adequada ou possível para inserção da EA, desde que a mesma tenha um espaço definido e permanente no currículo.

Por caminhos diversos, em função das características de cada Instituição (Rudá).

Minha recomendação, se é que pode assim ser considerada, é que se busque no interior dos cursos um espaço curricular permanente em que se debatam temas específicos da formação de professores em EA. Isso é diferente de apenas se transversalizar a EA. Acredito que há muitas questões políticas, históricas, teóricas e metodológicas que dependem de um espaço curricular específico (Kauane).

Compactuando com esse último grupo, acredito que a disciplina específica de EA representa um avanço ainda que emergencial ou temporário mediante as transformações mais estruturais no currículo. As ideias de Morin (2013, p. 40) contribuem para perceber que a disciplina traz o risco da hiperespecialização e da coisificação do objeto estudado, mas é possível criar disciplinas que são simultaneamente abertas e fechadas. A partir dessa possibilidade concordo com Carvalho e Frankenberg (2011), Farias et.al. (2014), Ruscheinsky, (2014), que consideram a definição de uma disciplina específica de EA como um indicador de ambientalização curricular na medida em que se define explicitamente o espaço-tempo da EA. Vejamos então o que os documentos e experiências dos docentes indicaram a esse respeito.

As disciplinas específicas de EA, em dois dos três cursos de Pedagogia, têm poucos créditos (2 créditos), carga horária pequena (60 h) e são ofertadas no final do curso. Para alguns docentes esse tempo-espaço da disciplina reflete a importância a ela conferida e como a sua inserção no curso ainda é marginal.

Isso eu acho que é importante para a gente fazer uma análise, quer dizer, mostra a entrada, mas a entrada é periférica. Ela sempre assim, vem da periferia para o centro, mas foi assim também a análise que eu fiz há mais de 10 anos na tese de doutorado. Mostrava que começa pela especialização, pela extensão, agora chegou na graduação, mas chega na graduação lá no finzinho com uma disciplina de 2 créditos (Zaila).

Conforme Saviani (2006), a ordem de uma disciplina, o tempo a ela destinado no currículo reflete a sua posição na hierarquia atribuída pela IES, mas também pelo valor dado pela sociedade aos conhecimentos que compõem o objeto da disciplina. Pois de um modo geral ela advém de uma necessidade ou demanda sociocultural e, por sua vez, ao contribuir com formação das pessoas provocará interferências socioculturais.

Para os docentes, uma das razões atribuídas a esse espaço-tempo é a própria estrutura curricular “cristalizada” dos cursos de graduação, que pouco permite a entrada de novos campos, ao tempo em que indica como o ensino é uma das atividades mais conservadoras. De um modo geral as inovações advêm com mais força e encontram terrenos mais férteis a partir da pesquisa e da extensão. Para Rudá, em especial, foram as atividades de pesquisa

desenvolvidas pelos então estudantes da pós-graduação, que hoje atuam como docentes, que impulsionaram a entrada da EA na graduação. Observemos o que ele comenta a esse respeito.

Chegaram em uma universidade que já estava toda estruturada, principalmente na perspectiva do ensino, com seus currículos já formados, os cursos já estabelecidos. Então chegar e colocar uma área temática dessa dentro da graduação é algo mais complexo, mas que ainda exigia uma inserção maior e uma consolidação maior dessa linha de trabalho, e eu acho que essa consolidação se deu a partir da pós-graduação, quer dizer, quando a gente começou a chegar nos programas de pós-graduação e começamos a estabelecer as linhas de pesquisa na área de Educação Ambiental, eu acho que isso deu força para começar a se repensar o próprio ensino de graduação. Mas eu acho que isso é um movimento que está acontecendo agora (Rudá).

Esse movimento de inserção da EA na graduação via o ensino provoca mudanças diretas na estrutura curricular, que precisa redefinir os espaços-tempo dos conhecimentos eleitos formativos. É o momento de abrir concessões, reorganizar a estrutura curricular para entrada de novos campos sem, contudo, abdicar dos já existentes. Esse processo tem feito do currículo de licenciatura um espaço de disputa e negociação entre as áreas pedagógicas, às específicas da disciplina que irá ensinar e às emergentes, a exemplo da EA, já que interação entre as mesmas ainda não encontram as convergências no que concerne a formação de professores.

Essas disputas foram ainda mais acirradas com a aprovação das resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), destinado as licenciaturas, decorrente do que estabelecia a LDB 9394/96. Dentre as resoluções destaca-se a que *“Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”* (BRASIL, 2002 – Resolução CNE/CP 02/2002). Tais diretrizes, contrariando a autonomia das IES na construção dos seus PPC, definem a carga-horária dos componentes pertencentes a mesma dimensão, são elas: “I- prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais” (BRASIL, 2002, Art. 1º).

Além de provocar dúvidas interpretações a respeito do enquadramento dos componentes tradicionalmente existentes nas propostas curriculares do curso, a implementação das DCN requisitou diminuição da carga-horária de vários componentes curriculares para ampliação do tempo destinado à prática pedagógica. Para Dias-da-Silva (2005) essa determinação do CNE provocou um “loteamento nas horas” da matriz curricular e conseqüentemente prejuízos na formação dos professores, na medida em que o foco das mudanças deixa de ser a construção do

conhecimento, relevante à qualidade da formação docente, e passa a ser quantidade de horas e a carga-horária do docente na IES.

Nesse processo de reformulação, as disciplinas optativas foram as primeiras eliminadas. Tais disciplinas, de um modo geral, são aquelas que trazem temáticas emergentes e necessárias à formação docente, mas que ainda não se consolidaram nos tradicionais currículos das licenciaturas. Essa situação aconteceu com a EA enquanto disciplina optativa.

Mas nesse momento lá em 1999, todas elas foram inseridas na matriz curricular dos cursos como optativa, então houve esse acolhimento, só que uns mais entusiasmados outros menos, mas houve o acolhimento que ela foi inserida na grade. Com a reforma de 2005 aí tudo começou a mudar, começou a diminuir o número de participantes na disciplina, aí a gente se deu conta de que era por conta da reforma que acabou com algumas disciplinas optativas nas licenciaturas, tiraram todas mesmo. A Biologia deixou acho que oito créditos de optativa, então tinham que procurar uma ou outra. Pedagogia, acho que também, mas alguns outros parece que, eu também não fui fazer esse levantamento, mas me parece que alguns não tinham mais nenhuma optativa na matriz, só as obrigatórias, ou uma, se é obrigado a ter algum tinha uma, mas só para cumprir (Janaina).

Outro reflexo dessas reformulações foi a diminuição da carga-horária de algumas disciplinas, dentre as quais as de EA, que permaneceram como optativas, e as que surgiram como obrigatórias. De um modo geral nessa disputa os campos menos consolidados são os mais vulneráveis. E têm encontrado espaço como disciplinas optativas e/ou em posições que pouco possibilitam uma formação adequada aos estudantes.

Hoje aqui nos nossos currículos de cursos, as disciplinas optativas praticamente não têm tido muito espaço. E também por uma questão de tempo eu não ofereci mais a disciplina optativa de Educação Ambiental, mas nós vamos construindo, por exemplo, grupos (Enzo).

A experiência dos docentes mencionados a seguir sugere que mesmo quando as disciplinas são obrigatórias, a carga-horária reduzida e a sua posição na matriz curricular comprometem a qualidade do trabalho desenvolvido e, em especial, a formação de profissionais cuja função social é formar outras pessoas. Nos dois casos a obrigatoriedade da EA como disciplina advém das reformulações exigidas pela Resolução CNE/CP Nº 01/2006 que ao instituir as DCN do curso de Pedagogia, estabelece a inclusão dos *conhecimentos ambientais-ecológicos* (sic) na formação dos estudantes.

O curso de Pedagogia na sua última mudança curricular inseriu uma disciplina obrigatória de educação em meio ambiente, tem mais outros nomes lá que eu

nunca lembro. E que nessa disciplina se trabalha a perspectiva teórica e metodológica de Educação Ambiental, já está colocado isso como ementa claramente definida no curso de Pedagogia. Só que ainda, nas disputas do espaço curricular, que é uma disputa, de poder inclusive, com relações de poder claramente desenhadas dentro da grade curricular, essa disciplina foi colocada como uma disciplina do último período como sendo aquele... era um espaçozinho que sobrava, que era possível encaixar a disciplina de Educação Ambiental, então ela está colocada lá, pelo menos já está presente, mas colocada lá no finalzinho (Rudá).

Eu acho que isso marca mais uma preocupação da faculdade, pelo menos eu acho que isso é bom, a faculdade deixar claro que ela entende que aquele componente curricular, sei lá, a questão ambiental é importante na formação do professor. Agora como isso reverte, o que uma disciplina de 2 créditos no final do curso, pode marcar a formação do futuro professor de anos iniciais? Não sei te dizer. Acho que tem que pesquisar para saber e eu não acho que tem que ser muita coisa não. Acho que tem que ser pouco. Porque há pouco, numa disciplina de uma hora e meia no último semestre, eu acho isso muito pouco (Zaila).

Compactuando com a ideia de Rudá, considero que a disciplina, sendo única a tratar da EA, deveria estar situada no início ou no meio do curso, de modo a possibilitar mais reflexão dos estudantes a respeito da práxis educativa sob a ótica da sustentabilidade socioambiental. No entanto, assim como os referidos docentes, apesar dos desafios apontados, considero que tais disciplinas resultam de um movimento de consolidação da EA na graduação.

Em outros dois cursos de licenciatura (Pedagogia e Ciências Biológicas), a disciplina de EA é anual, com carga horária semelhante as demais disciplinas do currículo e são ofertadas no meio do curso. No curso de Pedagogia, a disciplina é optativa, com carga horária de 90 horas, e está presente no currículo há aproximadamente 12 anos, o que significa que a inserção da EA, antecede as deliberações das DCN do referido curso.

No início ela começou com uma inovação, ela tinha um caráter de disciplina educativa e de intervenção, então ela tinha um caráter de aliar à docência e extensão universitária. [...] E aí acabou se tornando hoje, acho que há uns 10 anos, não, 5 anos, 10 anos existe a disciplina mais ou menos. Acho que há uns 5 anos para cá começou a virar uma disciplina mesmo [...] onde a gente tenta trazer uma visão extremamente interdisciplinar (Malika).

Um aspecto de destaque na fala refere-se à mudança quanto à abordagem da disciplina, que inicialmente tem uma forma mais “inovadora” no sentido da forma aberta em relação ao que comumente se tem nos currículos disciplinares. Ouso inferir que por ter surgido antes das DCN, a sua inserção no currículo representa uma novidade, que não necessariamente advém de uma demanda normativa. O tempo que a EA “começou a virar uma disciplina” coincide com a

publicação das DCN do curso, que conforme já mencionado, recomenda a inserção de *conhecimentos ambientais-ecológicos* (sic), o que provoca a reformulação do PPC e uma outra forma de conceber o espaço-tempo da EA pela comunidade acadêmica. O seu caráter de intervenção, aliando docência e extensão permanece, por refletir a concepção formativa da docente, conforme identificado durante a entrevista e a análise do plano de curso da disciplina.

A experiência de Raoni, no curso de Ciências Biológicas, apresenta um movimento semelhante. A disciplina de EA é inicialmente ofertada como optativa e, em 2006 torna-se obrigatória, ressalta-se que as DCN do referido curso são publicadas em 2001, no entanto, conforme o depoimento a seguir, atualmente a permanência da disciplina é influenciada por outra instância normativa

Para Biologia, até recentemente, a EA era vista tanto por alunos quanto por professores como periférica, uma coisa secundária como desnecessária. Talvez eu não correria risco de dizer que ainda é, mas tem mudado um pouco, porque até o próprio Conselho Regional de Biologia, o CRBio hoje, coloca nas grandes áreas da Biologia, às áreas de saúde, área da biologia geral, molecular e área de meio ambiente (Raoni).

É interessante perceber que na experiência acima, o espaço da EA é influenciado por um dispositivo legal destinado especificamente ao currículo ou a atuação profissional. Se por um lado tais dispositivos “engessam” o currículo e interferem na autonomia da comunidade acadêmica, por outro provocam movimentos favoráveis, mas que requerem cautela, pois podem gerar resultados contrários ao esperado. Para Enzo, docente de outro curso de Ciências Biológicas, as deliberações do referido Conselho Regional é um risco para o desenvolvimento da EA.

No caso do curso de Biologia eles propuseram para que em todos os cursos, de todas as unidades da IES, tenha uma disciplina de 2 horas de Educação Ambiental. E eu fui terminantemente contra esta proposta. E tenho uma clareza imensa de que vai ser um grande prejuízo à introdução dessa disciplina no curso de bacharelado e de licenciatura. Sabe por que essa disciplina foi incluída? Porque o Conselho Regional de Biologia, de uma certa forma, propõe que se inclua disciplinas com essa terminologia, essa e outras, que facilitem depois o trabalho do biólogo na hora de assinar laudos [...] não importa muito bem o que essa disciplina faça, mas se ele teve uma disciplina, o bacharel hein, de 2 horas de Educação Ambiental, ele pode depois assinar laudos de Educação Ambiental. Tem também várias outras disciplinas que são propostas com este objetivo corporativista de operacionalização de processos profissionais, mas no meu modo de ver, extremamente prejudiciais à formação dos nossos alunos todos.[...] Então você vê, num momento em que eu deveria estar muito alegre, porque uma disciplina de Educação Ambiental está sendo instituída em todos os cursos, eu fiz um esforço imenso para que isso não

acontecesse, mas infelizmente fui perdedor em vários momentos e situações desse processo (Enzo).

A esse respeito, Ferraro Junior (2011) considera que a inclusão de disciplinas ambientais e outras ações de sustentabilidade podem até ser boas mas podem também ter repercussão contrária quando advém de um marco regulatório. Para o referido autor a sustentabilidade envolve “estabelecimento de comunidades interpretativas”, transformação, democracia, justiça, formas de convívio baseadas em práticas solidárias, em felicidade, em planejamento e ações coletivas (ibidem, p. 56). Sendo assim, um marco regulatório que compromete o processo democrático pode tornar-se prejudicial.

A apropriação mercadológica das temáticas ambientais também é uma preocupação trazida por Cauã. Ele chama atenção para o uso indiscriminado do termo sustentabilidade e suas consequências no âmbito da formação dos estudantes. Tristão (1997) e Grun (2002) destacam os pressupostos que fundamentam o uso desse e de outros termos como a própria EA, para que não sejam inseridos nos currículos “novos elementos com velhas práticas” (TRISTÃO, 1997, p. 108)

Estudos desenvolvidos por Guerra, Figueiredo e Ruscheinsky (2014) apontam que há uma importante diferenciação da forma como as questões ambientais se apresentam nos documentos curriculares dos cursos de graduação. Um dos fatores significativos dessa diferença é a formação para o mercado de trabalho, muito em voga nos cursos de Engenharias, Ciências Exatas ou Biológicas.

Outros sujeitos da pesquisa ratificam essa ideia ao identificarem que em alguns cursos da própria IES, pela pressão do mercado e dos próprios alunos, a temática ambiental foi inserida com mais facilidade nos currículos.

Acho até que tem cursos que pela pressão do mercado, isso é mais percebido como algo mais oportuno pelos alunos. Por exemplo, quando fizemos o levantamento de que unidade acadêmica tinha mais disciplinas ambientais na graduação, encontramos a Faculdade de Economia e Administração como tendo o maior número de disciplinas ambientais. Em seguida o de Engenharia. Por que? Porque nesses mercados de trabalho, a questão ambiental tem aparecido como um nicho de mercado, uma oportunidade de trabalho (Zaila).

Mas, ao que parece, tais possibilidades não estão tão nítidas no que se refere à atuação dos licenciandos, conforme comentários feitos por dois sujeitos da pesquisa que atuam em IES privadas. Por essa razão, evidenciar as possibilidades de trabalhar na área ambiental é mais uma estratégia utilizada por eles para facilitar e valorizar a EA nos cursos.

A gente gosta muito de falar do mercado de trabalho, das opções que tem de trabalho, então toda vez que tem vaga para educador ambiental em ONG ou no IBAMA ou na Secretária de Meio Ambiente, a gente leva e divulga para eles verem que o mercado de trabalho é vinculado a área de educação (Raoni).

Os alunos de Pedagogia, pelo menos na IES com quem eu tenho experiência, eles não identificam que Educação Ambiental pode ser uma oportunidade com caráter de trabalho para eles. Essa é parte dos meus objetivos com a disciplina, mostrar que existem oportunidades para a Educação Ambiental. Você sabe, Educação Ambiental não é um nicho do pedagogo, qualquer profissional que tenha uma prática, que tenha uma dimensão ambiental, pode ser educador ambiental. Isso acho que diminui a percepção pelo pedagogo de que aquilo diz respeito a ele, diz respeito a ele também, mas não exclusivamente. Diz respeito a ele se ele batalhar para competir no mercado e se formar para disputar um trabalho de Educação Ambiental. Mas ele vai ter que disputar com outros profissionais. Não é atribuição exclusiva do pedagogo. Então não sei, lá não tem, eles trabalham muito com escola, escola infantil, por mais que lá na escola faça alguma atividade, mas não sei, isso não aparece na percepção dos alunos como algo que vale a pena investir, sabe? Que é uma carreira, sabe? Assim como se trabalha o dia do índio, você trabalha o do meio ambiente, o dia do pai, o dia da mãe, entendeu? (Zaila).

Os comentários acima remetem a vários aspectos que estão para além do mercado de trabalho, pois estão diretamente relacionados ao currículo enquanto espaço formativo, e requer reflexão diante do propósito de formar docentes numa perspectiva emancipatória. O primeiro diz respeito à utilização do mercado de trabalho como atrativo na disciplina. O segundo refere-se ao propósito da EA no curso de licenciatura, no que concerne ao educador ambiental e, formar professores que dentre outros, trabalharão com EA.

No primeiro item, como os próprios docentes citaram a oportunidade de trabalho com EA torna-se mais um atrativo para despertar o interesse dos alunos para a disciplina, ainda que a carga horária da mesma seja incipiente para formar educadores ambientais, conforme mencionado anteriormente, por um desses docentes. Chamou-me atenção como o discurso mercadológico aparece na fala quando um dos sujeitos cita que a atuação do aluno como educador ambiental requer “competir no mercado” e, para tanto, precisará de uma boa formação. Noto como o discurso mercadológico e competitivo também é utilizado pelos docentes, que em outros momentos, trataram das mazelas dessa lógica para a construção de sociedades sustentáveis. Mas que às vezes é um atrativo (necessário?) para inserção e valorização da EA.

Talvez sejam os dois lados extremos de um mesmo bastão que a princípio são contraditórios, mas se analisados a partir de outro nível de realidade, que trabalha com a lógica terceiro incluído, perceberemos que eles coexistem no atual contexto da Educação Superior brasileira. Isso permite reconhecer que não é possível ignorar o mercado de trabalho - e a

necessidade de “melhor qualificação” -, ao tempo em que precisamos ao entendê-lo e fazer parte dele, buscar estratégias para o rompimento das mazelas que ele traz, atentar às ciladas que ele gera para a formação docente competitiva e imediatista que vem sendo posta pela perspectiva neoliberal da educação.

Adentrando no segundo aspecto, trago algumas reflexões a respeito da formação dos licenciandos, também abordada em outros momentos desta tese. Nessa ocasião, o foco está na relação entre formação e atuação como professor e como educador ambiental. Tratar da EA nas várias áreas de atuação requer domínio de conteúdos que possibilitem saber e saber fazer. Esse saber fazer envolve essencialmente, fazer o outro aprender, pois a sua atuação abrange a intencionalidade do ato educativo. Nesse sentido, educar está para além dos processos de interação na convivência com outro, pois envolve a intenção e a responsabilidade de formar outras pessoas no contexto em que elas vivem.

Sendo assim, não basta ao educador ambiental dominar os conteúdos referentes às questões da sustentabilidade socioambiental, mas também os referentes aos aspectos pedagógicos, de modo a possibilitar ao outro, condições para formar-se. Baseada nas ideias de Freire (1996, p. 33), “Educar é substancialmente formar”, acredito que isso requer rigorosidade metodológica que permite ao educador ir além da transferência de conteúdos a respeito das questões ambientais, e envolver um pensar agir reflexivo e transformador da realidade.

A responsabilidade com a preparação dos estudantes de licenciatura para atuarem como profissionais da educação, sejam eles nos espaços formais ou não formais, requer formação específica, cujo lócus inicial é o curso de licenciatura. E nesse espaço, o propósito da EA é formar professores capazes de desenvolvê-la de forma contínua e permanente em conjunto como outros conteúdos.

O desenvolvimento da EA na escola traz peculiaridades que envolvem a relação com outros conteúdos e práticas considerados essenciais à formação dos estudantes da Educação Básica. Neste caso, o espaço-tempo da EA é diferente daqueles destinados a cursos ofertados por empresas e outras instituições cujo objetivo principal é a EA. No contexto escolar a EA deve ser desenvolvida de forma contínua, permanente e integrada, o que requer do futuro professor domínio para articular os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano letivo. Tal domínio torna-se necessário para que o trabalho com EA transcenda datas comemorativas, projetos pontuais e realizados no âmbito das disciplinas de Ciências, Geografia e Biologia ou, seja vista como mais uma demanda de trabalho para o docente frente aos desafios e exigências do contexto escolar – evasão, repetência, avaliação externa, cumprimento do conteúdo programático tradicional, trabalhar outras temáticas emergentes, dentre outros. Além das

condições do trabalho docente resultante, inclusive dessa lógica de mercado de trabalho que pouco valoriza o docente.

Ainda que o mercado de trabalho seja um atrativo, o importante na conjuntura dos cursos de licenciatura é que as oportunidades formativas geradas nas disciplinas possibilitem aos estudantes perceberem as armadilhas presentes na tênue relação entre o adestramento e a EA (BRUGGER, 1994) nos espaços em que irão atuar.

A forma de trabalhar dos docentes indica que apesar das tensões até então expostas, a EA como disciplina específica tem apresentado avanços. Todos os docentes mencionaram que desenvolvem a disciplina a partir da integração com diferentes campos de conhecimento e do diálogo entre os diferentes saberes. Há ainda aqueles que trabalham em parceria com outros colegas, para desenvolver os conteúdos e a abordagem metodológica que consideram relevantes.

Eu não dou aula sozinha, a minha equipe dá aula junto comigo. A equipe que trabalha comigo. Então tem artista, tem filósofo, tem geólogo... tem de tudo quase, comunicólogo, tem um monte de gente diferente na minha equipe. E aí a gente dá aula às vezes de 2 pessoas, às vezes de 3, nunca sozinha (Malika).

Então atualmente eu mudei o conteúdo da disciplina e não sou só eu que dou a disciplina toda, eu criei 3 módulos. Um módulo eu trabalho com o conceito socioambiental, justiça ambiental, Educação Ambiental. Depois tem um módulo só sobre energia, porque temos um centro de recursos energéticos, otimização, uso sustentável da energia, com um professor excelente da engenharia, ele vem e trabalha esse tema. E depois um outro professor do Comitê de Gestão Ambiental que trabalha com economia ambiental e mudanças climáticas. Então eles têm 3 professores, 3 módulos. Eu acompanho tudo, sou professora da disciplina, mas recebo esses colegas que dão 2 módulos. Mas tudo isso é porque estou engajada no processo de ambientalização da universidade em vários níveis, como gestora, como orientadora, como professora (Zaila).

Quanto aos conteúdos, observamos que eles abrangem aspectos epistemológicos, teóricos, conceituais e metodológicos, situando os estudantes a respeito das complexas relações entre sociedade-natureza-educação tanto na esfera local quanto na global.

Nessa disciplina se trabalha a perspectiva teórica e metodológica de Educação Ambiental, já está colocado isso como ementa claramente definida no curso de Pedagogia (Rudá).

Na disciplina de Geografia e Educação Ambiental a gente também trabalha aspectos metodológicos. Ela dá uma base teórica maior, ou seja, para uma apropriação dessa discussão teórica da Educação Ambiental, mas ela finaliza apontando alguns princípios metodológicos. Mas eu acho que de fato o que

acontece, porque a gente lá, além desses dois espaços que eu falei da disciplina e dessa atividade integrada dentro do currículo como uma disciplina obrigatória, mas é uma atividade integrada, ela foge da característica de disciplina, que ela não tem aula, ela tem algumas aulas preparatórias do campo e tem o campo e tem depois uma atividade final, que normalmente é um relatório de campo que a gente pede, que tem algumas características que também são apontados para eles. Mas a gente tem algumas outras disciplinas que são disciplinas que também propiciam essa possibilidade dessa inserção da Educação Ambiental, e até em uma perspectiva mais metodológica (Rudá).

O caráter de intervenção em diferentes espaços e a unidade teoria-prática foram considerados essenciais à formação, razão pela qual as atividades em realidades educacionais e comunidades distintas integram a disciplina. A partir dos planos de disciplina e das entrevistas identifica-se como pontos comuns os seguintes conteúdos:

- O modelo de sociedade e as implicações socioambientais: crise ambiental, justiça ambiental, fundamentos filosóficos, históricos, ideológicos, responsabilidade ambiental;
- Conceitos-chave e suas implicações: sociedades sustentáveis e desenvolvimento sustentável;
- A inserção da EA na sociedade: políticas públicas, contexto nacional e internacional, historicidade da EA, documentos norteadores, legislação, princípios e fundamentos;
- A EA e gestão ambiental: energia, economia;
- EA na gestão pública e privada;
- Políticas públicas educacionais e EA;
- Concepções e princípios da EA;
- Abordagens do conhecimento e diálogo entre saberes: interdisciplinaridade, multirreferencialidade e interreferencialidade, fenomenologia;
- EA em espaços formais e não formais: escolas, ecoturismo, unidades de conservação, movimentos sociais e ações comunitárias, educomunicação, percepção ambiental, conflitos ambientais;
- Práticas educativas de EA: planejamento participativo, análise e desenvolvimento de atividades pedagógicas, projetos de intervenção em espaços formais e não formais, trilhas interpretativas;
- EA e currículo: teorias do currículo, contexto escolar, escolas sustentáveis;
- Identidade, gênero, relações étnico-raciais, arte, criatividade juventude e meio ambiente.

Quase todos os professores reconhecem que EA na graduação tem avançado, mas ainda é incipiente. Nesse sentido, alguns deles consideram que a abordagem da EA no currículo como um todo ainda carece de interação com outras disciplinas do curso e com outros saberes.

Eu estou vendo quando existe Educação Ambiental no currículo de licenciatura, ou é muito artificial, ou é muito conceitual, ou idílica, não é uma visão sonhadora de como deveria ser. Não é muito informativa só. É mais uma disciplina que vai lá dar um monte de informação para o licenciando. Só que estamos perdendo a oportunidade de fazer outras coisas. Eu sinto ainda necessidade de mecanismos de interação entre as disciplinas na formação do professor. As disciplinas ficam estanques e separadas. Eu confesso que não consegui vencer essas barreiras, timidamente a gente faz uma ou outra interação com alguma outra disciplina, mas é realmente muito tímida essa interação. Eu acho que para essa perspectiva que eu estou falando de visão de sustentabilidade, a gente precisava aplicar de verdade no curso de licenciatura. Precisava ter momentos, espaços para esse tipo de interação (Raoni).

O que a gente tem tentado reforçar é um abandono de diálogos disciplinares para aceitação de multirreferencialidade. Quando você fala: "Deixa a disciplina para lá." Você quer dizer que você está deixando as amarras acadêmicas para lá e está considerando que o saber popular é uma referência tão importante quanto o científico (Malika).

As experiências de EA como disciplina específica marcam um momento histórico do avanço da EA nos cursos de licenciatura resultante de práxis pedagógicas que buscam inovar, a partir de uma formação crítica e emancipatória dos professores num contexto em que um mesmo elemento (políticas públicas, legislação, mercado de trabalho, políticas institucionais) é favorável e ameaçador.

Eu acho que todas as experiências que a gente tem tido, e aí eu coloco inclusive a ideia da disciplina, porque a ideia da disciplina eu acho que pode ser ocupada de uma forma que busque a inovação, então em alguns lugares e na minha própria realidade do curso de Pedagogia e na própria Geografia a gente tem a disciplina de Educação Ambiental, agora a forma de ocupar essa disciplina é que eu acho que tem que ser inovadora, quando o caminho for a disciplina mais tradicional. Nesse sentido, eu acho que a Educação Ambiental ao longo do tempo, com esses experimentos que estão cada vez mais tentando se efetivar, ela vai ganhando acúmulo dessa própria forma de se inserir nessa realidade a qual ela se coloca de forma contra hegemônica, se coloca em uma forma que busca não reproduzir o tradicional. Esse acúmulo eu acho que vai, historicamente, ganhando novas possibilidades, que ainda acho que não estão bem desenhadas nesse momento que a gente está vivendo [...] mas que eu acho que nesse momento histórico ainda está muito incipiente, são muito experiências iniciais, então eu acredito que a gente vai avançar muito nisso, mas eu acho que a gente precisa ter esse tempo de experiência para realizar isso (Rudá).

O depoimento acima sintetiza esse movimento de aprendizagem do próprio campo da EA revelando que, enquanto disciplina específica, a EA tem trazido mais contribuições do que limitações para o campo da EA, do currículo e da formação docente contribuindo para um movimento de transformação a partir da constituição de disciplinas que são ao mesmo tempo abertas e fechadas (MORIN, 2013).

5.3.3. A Educação Ambiental como parte integrante de uma disciplina e como tópico transversal do curso

A EA de forma transversal ou como parte integrante de uma disciplina, no âmbito de uma organização curricular disciplinar ou modular, representa contribuição para as aprendizagens no campo da EA no que concerne à sua consolidação no espaço-tempo dos cursos de licenciatura.

A ideia da EA como tópico transversal em todos os anos do curso, teve a intenção de fazer com a mesma estivesse presente em todos os componentes curriculares do mesmo. Essa proposta advém da abordagem transversal que para Gallo (2008) e Alves e Garcia (2008) rompe com a abordagem pautada em disciplinas, pois constitui em organizar o currículo em campos do saber que atravessam, transitam entre si sem hierarquia de um sobre o outro, constituindo-se em um rizoma do conhecimento.

No Brasil, a transversalidade nos currículos teve significativa influência das ideias de Coll (2003) e Hernández e Ventura (1998) que propõem vários e complementares níveis de concretização das intenções educativas que vão desde a definição dos objetivos gerais do ensino, do ciclo e da área, passando pelos conteúdos e objetivos finais de cada área para então estabelecer a sequência didática dos conteúdos conforme objetivos a serem alcançados (COLL, 2003). Os pontos de partida para a organização seriam questões, ideias-chaves, temas ou problemas concretos e não os conceitos das disciplinas (acadêmicas/científicas) em si. A intenção é, a partir deles, organizar áreas, núcleos, módulos ou componentes curriculares em que os conhecimentos atravessariam e estariam em conexão entre si, bem como mais próximo da realidade dos estudantes.

No entanto, Macedo (2007) ao analisar essa abordagem chama atenção que, como qualquer outra, a transversalidade na organização curricular, vai requerer uma totalização para que se concretize e, é neste momento, que podem ocorrer as arbitrariedades. Nesse sentido, ao organizar o currículo em módulos com núcleos e tópicos transversais, estamos incorrendo no risco de hierarquização, conforme percebido em um dos cursos analisados em que a EA se

constitui um tópico transversal. Parafraseando Lopes e Macedo (2011), se a EA é tida como relevante à sociedade e a formação de professores por que ela não se constitui em uma referência para construir os conteúdos dos núcleos e, componentes curriculares presentes no projeto pedagógico? Por que ela não aparece nas ementas, referências bibliográficas, dentre outros? Quais implicações para o desenvolvimento da EA *atravessando* todo o currículo?

Na experiência de Kênia, a EA constitui um tópico transversal do PPC, do qual ela participou da construção. Apesar de constar no projeto, para a docente, a EA não está institucionalizada no curso. Não há uma ampla discussão ou ações efetivas por parte do corpo docente como um todo. A EA ainda é trabalhada de maneira discreta e sem o devido aprofundamento o que a torna incipiente para a formação dos licenciandos. Dentre as razões identificadas pela docente para essa realidade estão: i) a concepção restrita da EA vinculada à perspectiva conservacionista, o que gera dificuldades em articular com outros componentes curriculares do curso de licenciatura para educação profissional e tecnológica; ii) a quantidade de trabalho e atuação do mesmo docentes nos diferentes níveis e modalidades de ensino ofertadas pela instituição - Ensino técnico integrado ao Ensino Médio, Ensino subsequente, PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Tecnológico – Graduação.

Diante do exposto a referida professora considera a EA, na perspectiva transversal, interessante, mas ainda incipiente para os cursos de licenciatura.

Eu acho que teria que ter um espaço de teorização maior do que o que a gente tem. Ao colocar como tema transversal, a gente não deu conta de organizar espaços de formação de embasamento teórico. Organiza algumas leituras, entremear algumas leituras que a gente não fez, a gente não conseguiu fazer. Porque claro, tem os conteúdos específicos dos módulos e aí a Educação Ambiental ficou meio que..., negligenciada talvez não seja a palavra, mas ela faltou textos, claramente (Kênia).

Complementado essa ideia destaca-se ainda que, apesar de haver no curso professores com formação ambiental, a demanda de trabalho e o espaço-tempo pouco definido no PPC dificultam o desenvolvimento da EA até mesmo por esses docentes.

Esse desafio da EA na perspectiva transversal também é apontado por Cauã, professor e coordenador de um curso de Geografia. Na matriz curricular a EA integra o “Núcleo de opções livres” e é ofertada pela Faculdade de Educação da mesma universidade e, por isso, não está sob a gerência do curso de Geografia e não há informações precisas sobre o trabalho desenvolvido. Segundo o professor isso provoca certo distanciamento por parte dos docentes e dos estudantes de Geografia. Essa realidade, adicionada as demandas de trabalho docente e a

visão predominantemente sociológica e economicista presentes o curso, levam Cauã a considerar que a EA, apesar de estar no PPC também de forma transversal, não é o mote central nem prioridade para todos os professores. Para Cauã diante da forma como a EA se apresenta no currículo não se conseguiu criar articulação e espaço de reflexão sobre a mesma.

Eu avalio que a gente não conseguiu, apesar de termos demonstrado, na formatação do novo currículo haver indicações, referências importantes nessa linha, nesse sentido, desse ganho formacional que está ligado a essa temática, a gente não conseguiu avançar uma discussão. Apesar de que a gente colocou isso na reforma, a gente não conseguiu lançar no âmbito interno, do conjunto dos formadores, nós, como professores, não conseguimos criar uma articulação, ou criar espaço de reflexão sobre isso (Cauã).

Eu acho que ela é uma proposta interessante para a gente trabalhar. Mas acaba que a gente trabalha de uma maneira muito discreta. Porque se entende essa questão da Educação Ambiental como uma perspectiva de trabalho e acaba que não se aprofunda isso. Então eu acho que a gente deveria trabalhar mais que como tema transversal, eu acho que como conteúdo. Seria interessante. Agora eu vou trabalhar nesse seminário integrador no último módulo, uma aula com Educação Ambiental, vou trazer nossa região, vou mostrar as questões, mas vai ser curto (Kênia).

As mudanças curriculares, em especial as que buscam romper com a lógica disciplinar, requerem tempo e condições de trabalho para os docentes tanto no que concerne à sua preparação para conceber as possíveis conexões entre a sua especialidade e o todo, quanto para o trabalho coletivo. Como cita Freire (1996, p.95) “como professor não é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” e a superação dessa ignorância requer tempo de reflexão e diálogo com os pares para reconhecer que ela existe e buscar caminhos para superá-la.

Isso implica em reconhecer que a proposta da EA numa abordagem transversal poderá corroborar com o movimento que busca melhorias nas condições institucionais adequadas, para a retomada das IES como espaço de reflexão e ação transformadora cooperada. No entanto, requer condições institucionais adequadas e políticas públicas para que a mesma aconteça.

Um ponto comum, destacado pelos dois docentes, refere-se à insuficiência do espaço-tempo da EA para seu desenvolvimento no curso como um todo. Ainda que haja disciplinas ou componentes curriculares, que são mais suscetíveis à abordagem da temática ambiental, o trabalho envolvendo a EA, com as especificidades necessárias à formação docente não é devidamente realizado. No caso de Cauã, que atua no curso de Geografia, é interessante observar que apesar da relação natureza-sociedade ser parte do objeto de estudo da Geografia,

as concepções que subjazem a formação docente no referido curso, não favorecem o desenvolvimento da sustentabilidade socioambiental e da EA propriamente dita.

Diante dessa realidade, Cauã, que não é muito favorável à EA enquanto disciplina, pondera a respeito da inclusão obrigatória da mesma.

Então hoje eu estou vendo, o quão importante seria de fato esse plano optativo, não sei exatamente se ela, ou se alguma coisa que fosse de fato não mais optativa, mas obrigatória. Não sei se isso resolveria por inteiro esse problema, que é trazer um pouco mais essa dimensão naturalista, essa relação sociedade natureza, para mim com uma versão mais naturalista. para que esse estudante fosse provocado a não ser um sociólogo, mas sim um professor de Geografia (Cauã).

E ao ser questionado a respeito do que considera essencial para desenvolver a EA nos cursos de formação de professores ele reafirma

Agora acho que correndo o risco de ser, antagônico à minha fala anterior de que era contrário, a ter uma temática, uma disciplina, ou um tópico especial, não sei, se foi uma disciplina ou atividade, podia ser até uma atividade, quem sabe seria melhor uma Atividade Curricular Complementar. Eu acho que seria, talvez essa seria, antes inclusive, talvez ela não seria tão contrária ao ponto de ter uma disciplina, porque eu acho, considero que alguns de nós trabalhem isso dentro das disciplinas, poucos (Cauã).

As citações de Cauã levam a inferir que o almejado é muito mais a garantia do espaço-tempo para desenvolvimento da EA do que necessariamente uma disciplina específica. Nesse contexto, o desenvolvimento da EA como parte integrante de uma disciplina poderá contribuir para vislumbrar tais possibilidades.

Acho que é fundamental, por mais que a gente aposte nos espaços interdisciplinares e na entrada em um lugar da temática ambiental, com essas perspectivas, podemos chamar transversais, interdisciplinares e etc. É muito importante, acho que é fundamental, que tenha uma intencionalidade explícita, marcada, construída, criada por um grupo de professores, para que de fato essa dimensão apareça de alguma forma mais significativa no currículo de um curso (Enzo).

A inserção da EA, como parte integrante de disciplinas ou componentes curriculares tradicionalmente existentes, implica em explicitamente trabalhá-la permeando os conteúdos e as práticas previstas na disciplina. O professor Enzo, ao relatar sobre o trabalho de EA que desenvolve se posiciona “eu sou um professor de prática de ensino que encontro com meus alunos da universidade, trabalho com eles uma série de aspectos”. Ao se identificar como um

professor de prática de ensino em Ciências Biológicas e não de EA ele traz explicitamente a incorporação da EA no seu pensar/fazer pedagógico.

A forma imbricada como a EA é trabalhada em uma disciplina tradicional do curso e junto às primeiras práticas docentes dos estudantes revelam o quão é possível o desenvolvimento da EA a partir e com qualquer disciplina do curso de licenciatura. Desde que o docente tenha abertura e formação para estabelecer as conexões possíveis com o objeto da disciplina que atua.

A abertura envolve disposição para acolher o novo, o diferente, o que está para além da fronteira disciplinar. Para Morin (2013) a abertura é necessária e possibilita a ligação entre os objetos de diferentes disciplinas, bem como a solução de problemas não visíveis a uma única disciplina. A abertura gera a busca e, conseqüentemente o encontro das primeiras possíveis conexões entre a disciplina do curso e a EA. No entanto, o adensamento dessas conexões requer do docente um preparo e um dispor para embrenhar-se em campos inicialmente desconhecidos. Talvez por essa razão seja menos desafiador para um professor de prática de ensino que estudou EA desenvolver o trabalho dessa maneira. No entanto, Enzo afirma que o plano de curso da disciplina revela pouco o trabalho de EA que ele desenvolve.

Então quando você me pergunta, por exemplo, e já me pediu por e-mail o programa da disciplina, é um programa da disciplina fundamentalmente de Ensino de Ciências e Biologia. Ele revela muito pouco todas as nuances e as riquezas que essa disciplina pode e nos abre o campo para os trabalhos com Educação Ambiental. Mas de fato é bem interessante, porque eu comecei a pensar, quando você me pediu o programa, ele não reflete praticamente nada (Enzo).

A partir da fala de Enzo surgem reflexões a respeito da incipiência do plano de curso e ementa de uma disciplina nos estudos a respeito da EA nos currículos, assim como das reflexões e aprendizagens mútuas que o diálogo com os pares proporciona. Neste caso, o diálogo estabelecido a partir da entrevista e de uma solicitação de documentos para a pesquisa, provocou reflexões acerca da riqueza das ações realizadas, mas que muitas vezes estão pouco expressas nos documentos oficiais da IES, dentre os quais envolve desde o PDI e PPI até os PPC e planos de disciplina. Se por um lado isso indica que as experiências de EA são infinitamente maiores das que até então registradas, por outro, provoca reflexões a respeito da importância de explicitar nos documentos institucionais o que, como e quando a formação ambiental se dá para que cada vez mais se fortaleça e dissipe a institucionalização da EA, considerando que esses documentos são registros que expressam os conhecimentos elegíveis

como importantes e necessários à formação dos professores e as transformações socioambientais almejadas.

5.3.4. Educação Ambiental como extensão: relações com a comunidade e entre a graduação e a pós-graduação

A integração entre ensino, pesquisa e extensão revelou-se como uma importante estratégia utilizada pelos docentes para a inserção da EA nos cursos de licenciatura, apesar de nem sempre está explicitada nos PPC e/ou matrizes curriculares.

A maioria dos docentes entrevistados atua com pesquisa e extensão, fator que facilita a articulação com o ensino, bem como, entre a graduação e a pós-graduação. Essa realidade, adicionada à perspectiva de formação (de professores e de EA) dos referidos docentes explicam o desenvolvimento das atividades de ensino, envolvendo a EA, de forma indissociável com a extensão e a pesquisa.

As respostas advindas do questionário indicam a extensão como a segunda forma mais presente no processo de inserção da EA no currículo. Enquanto as entrevistas e documentos, além de ratificarem estas informações revelam a intenção de desenvolver a EA por meio da indissociação do ensino, pesquisa e extensão, e da articulação entre a graduação e a pós-graduação.

Mediante ao *corpus* da pesquisa estruturei a análise a respeito da *EA na extensão e na pesquisa: relações entre a graduação, a pós-graduação e a comunidade* em três momentos. O primeiro trazendo uma discussão a respeito da extensão buscando evidenciar suas especificidades e concepções, além de implicações destas para a inserção da EA. Em seguida, tratando sobre o espaço da extensão no PPC e por fim, as experiências extensionistas dos docentes.

5.3.4.1. Extensão uma dimensão formativa: concepções e experiências de Educação Ambiental

A extensão como a segunda forma mais presente no processo de inserção da EA nos cursos de licenciatura coaduna com outros estudos realizados a respeito do ambientalização curricular. Layrargues e Dourado (2011) ao pesquisarem a respeito do grau de ambientalização na universidade identificaram que “a extensão é a atividade universitária que apresenta um maior grau de internalização da temática ambiental do que as disciplinas e o projeto de

pesquisa” (ibidem, p. 239). Para os autores a extensão é a atividade em que a dimensão ambiental se apresenta de forma mais consistente. Mas afinal, o que leva a extensão ser tão mencionada como espaço-tempo para inserção da EA no currículo?

Inicialmente, durante a análise do corpus da pesquisa, tornou-se difícil distinguir o que era uma atividade de ensino com intervenção na realidade, e o que era uma atividade extensionista. Se por um lado esse desafio reflete a sinergia entre ensino e extensão na EA, apresentada pelos sujeitos da pesquisa, por outro revela a importância em caracterizar a extensão no que concerne ao seu propósito e as suas peculiaridades formativas, sem deixar de reconhecê-la enquanto unidade autopoietica dentro de um sistema complexo. Haja vista que historicamente a extensão é uma atividade ainda pouco valorizada na Educação Superior e consequentemente na formação dos futuros professores.

A partir das ideias de Freire (1983) Nogueira (2001) e Tonso (2011) acredito que a concepção de extensão está vinculada a de universidade e a de formação. Se considerar a universidade como um dos espaços (e não o único) de produção de conhecimento sistematizado, a relação a ser estabelecida com a comunidade interna e externa será de diálogo e interação entre os diferentes conhecimentos (filosófico, mítico, artístico...). Nessa relação, a aprendizagem é mútua, o respeito ao saber do outro é essencial e necessário a problematização da realidade e dos conhecimentos (científicos ou não) de modo a possibilitar a todos os envolvidos, construção de novos conhecimentos e ações sobre e a partir da realidade, visando a sua melhoria.

A extensão é tida então como uma dimensão formativa que associada à pesquisa e ao ensino favorece repensar os conhecimentos e suas formas de produção, de modo que a universidade cumpra o seu papel social de formar pessoas capazes de melhorar sociedade. Nesses termos, acredito que a perspectiva de extensão universitária transcende a visão assistencialista, hierárquica e elitista da IES em relação à comunidade não universitária, a sobreposição do conhecimento científico, assim como, a lógica de prestação de serviço conforme ainda encontrado nas práticas extensionistas e em documentos oficiais e legais vigentes no Brasil (NOGUEIRA, 2001; SANTOS, 2004; FREIRE, 1983).

Nogueira (2001) a partir do conceito trazido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras considera

A extensão é um processo orgânico e contínuo produzido coletivamente. É um momento, uma etapa desse processo maior que vai desde a produção do conhecimento e sua sistematização à transmissão dos resultados. Assim ela não se caracteriza como uma atividade isolada do Ensino e da Pesquisa, ao contrário, ela é uma dimensão da vida acadêmica que articula as outras duas, de forma indissociável, facilitando a interdisciplinaridade (NOGUEIRA, 2011, p. 69).

Esse conceito trazido por Nogueira (2011) reforça a extensão como uma dimensão formativa que se faz nas interações internas a universidade (pesquisa, extensão e comunidade acadêmica) e externa (relação com outras formas de produção de conhecimento, comunidade externa). Entretanto, vale destacar que para o estabelecimento do diálogo e reconhecimento dos diferentes saberes é preciso ir além da perspectiva interdisciplinar, pois a mesma é suficiente para a integração entre os conhecimentos advindos das disciplinas acadêmicas trabalhadas por estudantes e docentes. Mas incipiente, porque não transcende as fronteiras dos conhecimentos científicos - disciplinares. Nesse sentido considero que a extensão requer bases transdisciplinares (NICOLESCU, 2001), ou seja, aquelas que estão para além do saber científico-acadêmico.

Diante do exposto ao analisar a EA na extensão e na pesquisa, no âmbito do PPC, considerei as orientações formativas que envolvem a relação dos estudantes com a comunidade a partir do princípio da aprendizagem mútua, aquela em que a IES provoca a comunidade e a comunidade provoca a IES na construção e socialização de novos conhecimentos, saberes e práticas favoráveis às melhorias para ambos os grupos.

A extensão universitária é considerada um importante espaço para inovação pedagógica tanto no que se refere à inclusão de conteúdos quanto à práxis formativa dos docentes por possibilitar, dentre outros, aprender a partir de diferentes realidades e formas de produção de conhecimento presentes na sociedade e de repensar a universidade. Para maioria dos docentes a indissociação extensão, ensino e pesquisa é considerada essencial ao questionamento, ao entrelaçamento teoria-prática e, a formação política e profissional dos estudantes.

Rudá, docente de dois cursos de licenciatura, ao tratar da formação do professor, menciona a respeito da importância da aproximação entre universidade e comunidades não universitárias de modo que a comunidade esteja mais presente na universidade e esta, mais presente nas comunidades. A intenção, segundo o docente é possibilitar ao estudante aprender na convivência com a diversidade de modo que possa intervir de forma criativa e transformadora na consecução de ambientes educativos.

Ou seja, pensar a universidade de uma forma mais dinâmica e mais inserida, de uma forma em que ela vá mais às comunidades, às realidades externas a ela e que se insira nesses espaços buscando nesses espaços uma relação de convivência dos alunos e professores com essas comunidades e essas realidades vivenciadas externamente à universidade, que esses espaços sejam espaços de formação de ambientes educativos capazes de dar uma formação diferenciada para esses alunos (Rudá).

A citação traz para a extensão a função de possibilitar aos alunos aprender a ser docente, a partir da convivência e imersão em diferentes realidades e culturas, ao tempo em que reforça que a extensão, enquanto concepção formativa está vinculada a concepção de universidade e de currículo como espaços abertos a outras formas de produção e socialização do conhecimento.

Então eu acho que a tendência é, cada vez mais, a gente tirar a universidade desse encaustamento que ela está e poder realmente ampliar ela no sentido de estar ela mais presente na realidade, então esse presente significa que a comunidade pudesse estar mais presente e a gente mais presente nas comunidades (Rudá).

É possível deduzir a partir das citações e da concepção formativa de Rudá que as contribuições do trabalho junto à comunidade não serão apenas para os estudantes, mas também para a própria comunidade, ainda que não esteja explícito em seus comentários. Em nenhum momento da entrevista a palavra extensão aparece, contudo, em várias ocasiões, o referido professor, demonstrou preocupação com a função social da universidade enquanto espaço de produção, questionamento e socialização de conhecimentos junto a sociedade, de modo a provocar transformações socioambientais na universidade e na sociedade como um todo. O que me leva a inferir que a visão de ensino está imbricada com a extensão e a pesquisa na práxis desse docente.

Malika, educadora do curso de Pedagogia, explicita a extensão na formação docente, tanto no que se refere à disciplina de EA quanto aos trabalhos junto à comunidade. Para a referida professora inovação, intervenção, aproximação com a realidade e o diálogo entre os saberes são contribuições importantes advindas da extensão.

A disciplina de EA, que atualmente leciona, surge aliando a formação para docência, com a extensão a partir de atividades de intervenção, em um dado contexto do estudante, sob o acompanhamento de um professor universitário. Para a referida docente a intervenção constitui uma postura crítica de ação-reflexão.

No início ela começou com uma inovação, ela tinha um caráter de disciplina educativa e de intervenção, então ela tinha um caráter de aliar a docência e extensão universitária. Aí os alunos que se matriculavam nessa disciplina, no

final do processo formativo eles tinham que arrebanhar mais gente. [...] Eles tinham que fazer uma intervenção e aí era livre o local e quantas pessoas fossem, mas eles tinham que fazer uma intervenção e dessa intervenção eles tinham que chamar mais pessoas para se formar, então seria um curso. E aí depois a gente discutia então, isso ficava enorme, tanto que em sala de aula não cabia gente, tinha que ser no teatro, geralmente, assim, auditório grandão que a gente fazia (Malika).

A intenção de possibilitar aos estudantes fazer intervenções nas comunidades ou locais em que vivem ou transitam ajuda despertar o seu papel como educador, assim como perceber que todo e qualquer espaço pode ser formativo para os educandos. Nesse sentido as possibilidades de espaços de aprendizagem se ampliam para além da escola, o que provoca reflexão a respeito de como articular essas aprendizagens às advindas dos bens culturais e sistematizados que a escola deve proporcionar aos estudantes. Conceber, planejar, executar e avaliar a proposta de intervenção num dado contexto, a partir da disciplina, ajuda na indissociação teoria-prática, assim como nos elementos essenciais a um professor para condução de um processo formativo: conhecer a realidade e os sujeitos, planejar o que será trabalhado, criar, refletir sobre a prática, socializar com os pares, dentre outros.

Outro aspecto trazido por Malika é a inovação que a extensão possibilita ao ensino. Ao encontro desta ideia Silva e Rosa (2011) concebem o desenvolvimento da extensão no currículo de formação de professores como uma contribuição para inovação metodológica e curricular, o que implica em compreender outras possibilidades de conceber, selecionar, organizar e desenvolver os conhecimentos considerados elegíveis. Acredito que tal inovação torna-se mais fácil a partir da extensão por esta ser um espaço menos cercado do currículo (ARROYO, 2011) o que favorece a entrada de novos campos de conhecimento e práticas formativas, além de um “currículo que trabalhe a partir de e com a diversidade” (MACEDO, 2007, p. 63).

Apesar dos benefícios trazidos, a forma de condução dos trabalhos, segundo Malika, se tornou inviável dentre outros, pela quantidade de docentes para acompanhar o grupo de alunos além da demanda de trabalho e, tempo tanto para os educandos quanto para os docentes que não recebiam apoio financeiro para execução das atividades. As atividades, entretanto, continuaram, mas com ajustes de modo que a disciplina mantivesse o caráter teórico-prático e o vínculo entre universidade e sociedade. Atualmente os alunos desenvolvem uma atividade de intervenção cujo objetivo é elaborar alguma ação de EA nos espaços por eles escolhidos, mas sem necessariamente ter que trazer outras pessoas para as atividades finais da disciplina.

Então, em relação a prática, a gente sempre convida os alunos para fazerem essa intervenção. Então aqui eles fazem intervenção em qualquer local que

eles queiram fazer, no ponto de ônibus, no corredor de uma faculdade, em uma sala de aula, ou escolhem na igreja, no comércio, sei lá, o lugar que eles queiram fazer, que eles se animem para fazer. Quem é professor geralmente faz na sua escola, mas tem vários grupos que fazem fora. É bacana, porque a gente ínsita muito a explorar o entorno da IES. Então é um diálogo também que a universidade faz com a sociedade, é bacana (Malika).

Ainda que o ponto de partida para atividade seja possibilitar uma formação teórica-prática do estudante, identifico seu caráter extensionista, pelo propósito da mesma em manter a interface da universidade com a sociedade e pela formação mútua – dos estudantes e dos sujeitos envolvidos nas atividades por ela proposta. O que pode também ser identificado no plano de curso da disciplina que propõe a articulação entre escola e comunidade como caminho para aproximação dessas instâncias e para superação do isolamento educativo que impede um olhar aguçado sobre a realidade socioambiental.

O trabalho envolvendo intervenção socioambiental como processo formativo também foi trazido por Raoni, professor de um centro universitário. Ele relata a sua experiência no âmbito da disciplina de EA do curso de Ciências Biológicas, que se assemelha a trazida por Malika. Vejamos:

E no final do ano é um projeto de intervenção socioambiental, eles têm que mobilizar pessoas entorno de um assunto e criar mecanismos de troca. E aí tinha muita gente que não tinha tempo e não sei o que, porque eu tenho muito aluno do período noturno e aí nós começamos a fazer também em redes sociais. Então essa mobilização pode ser via rede social, blog, facebook e etc. Então eles têm que criar, pode ser um curso, pode ser uma oficina, pode ser uma intervenção no parque, pode ser... enfim, eu dou alguns exemplos, eu dou sugestões de algumas leituras para eles, eles escolhem um que é o projeto de conclusão que a minha disciplina lá é anual. Essa disciplina tem 72 horas, cada uma (Raoni).

A experiência narrada por Raoni apresenta em comum a intervenção, a mobilização e a troca como processo pedagógico para formação docente. No entanto não evidencia se a referida troca é entre a universidade e os grupos sociais que os alunos optaram por trabalhar. O que fica explícito é que na visão desse docente a EA se faz com intervenção na realidade de forma planejada e teoricamente subsidiada, considerando o contexto formativo e a aprendizagem mútua. É notório ainda que os espaços formativos de atuação docente estão entre e para além dos muros da IES e da escola. Essa ampliação de espaços é importante para a formação docente tanto no que se refere a sua atuação profissional, quanto na interação/nexos entre a escola, a comunidade e os locais que os estudantes vivenciam experiências formativas não escolares.

As experiências de ensino aliadas a extensão, trazidas pelos docentes revelam como é tênue a diferença entre uma atividade prática de ensino, com intervenção na realidade, de uma de extensão nos processos de EA. Essa aproximação reflete a sinergia ensino-extensão relevante a uma nova postura formativa em que o diálogo com a realidade social concreta se dá mediante ao reconhecimento e valorização de saberes e aprendizagens frutos da interação não hierárquica entre IES e sociedade/comunidade; da problematização e transformação da realidade socioambiental.

As ações transformadoras a partir, e com a comunidade nos processos de intervenção e formação dos estudantes, bem como da própria comunidade provocam reflexões *a partir, na e sobre a ação* buscando, para tanto, reconhecer a diversidade de saberes possíveis para compreender e transformar a realidade por meio de ações individuais e coletivas.

5.3.4.2. O diálogo entre saberes: outros possíveis caminhos para construção do conhecimento científico

Uma das experiências de Malika, com a comunidade indica que as possibilidades de aprendizagem com diferentes saberes e a apropriação pela comunidade é relevante para o processo formativo dos envolvidos e as transformações sociais.

Então nós trabalhamos com essa lenda, fizemos um gibi, na época eu tinha uma orientanda que era boa em nanquim, a gente fez um gibi com nanquim e fizemos teatro na escola, etc. Depois de um tempo a gente voltou para a comunidade e as crianças estavam conversando com os pescadores no rio e mostrando o nosso gibi. E eu curiosa. Então elas reinventaram um novo mito, elas falaram que o amor que não foi possível ser concretizado naquela época acontece nas águas. Mas se a água estiver poluída esse amor não acontece, então, as crianças estavam pedindo para os pescadores catarem as latinhas de cerveja, que eles tinham encontravam na água. Isso foi muito maravilhoso. Depois de muitos anos apareceu um negão, dois metros de altura na minha sala, eu estou exagerando ele tem 1,96m e ele era bisneto dessa tal de Mariana. Então a Mariana não era uma lenda, tinha uma Mariana negra lá e aí a tese dele é que o amor não aconteceu pelo racismo, porque ela era negra e ele era branco. E ele sustenta a hipótese que ela era Oxum, a deusa da água, e aí ele traz todos os orixás do candomblé nessa roda, esse foi o mestrado dele, eu orientei, eu estudei esses candomblés, fui até o terreiro de candomblé, o pai de santo jogou búzios (Malika).

Baseada nas ideias de Freire (1983) e na citação de Malika, é possível afirmar que a tomada de consciência a respeito das relações entre a sustentabilidade socioambiental e as culturas dos partícipes, assim como, as transformações ocorridas, procedem das percepções e questionamentos da realidade concreta pelos sujeitos e sua coletividade. As provocações

ocorridas nas interações entre os sujeitos impulsionaram uma postura curiosa, assim como a busca por novos conhecimentos e práticas viáveis à melhoria socioambiental da comunidade, mas principalmente dos sujeitos envolvidos. A ação-reflexão foi essencial para que a superação do “conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que partindo do sensível, alcança a razão da realidade” (FREIRE, 1983, p. 20).

Considero essa postura curiosa e investigativa, frente às diferentes formas de expressão do saber (religioso, mítico, artístico, filosófico...), a respeito da realidade socioambiental, como fundamental a formação docente que tende a trabalhar com alunos de diferentes culturas e diferentes formas de expressar seus saberes. Saberes esses que trazem um legado que junto ao conhecimento científico constituem conhecimentos historicamente construídos pela sociedade.

A postura dialógica em relação ao saber do outro é essencial para superar a subjugação de um conhecimento validado cientificamente por outros, que possuem critérios diferentes de legitimação. Isso ajuda, inclusive a refletir porque certos conhecimentos e práticas foram historicamente silenciados no currículo e na sociedade como um todo. Provoca reflexões também, sobre a dominação e a hierarquização dos conhecimentos advindos de determinados grupos sociais que são naturalizados como essenciais no âmbito escolar, em detrimento de outros, etiquetados (FOUREZ, 1995) como popular ou folclórico.

Coadunando com Burnham (2006), considero que um trabalho de EA envolve aspectos arraigados na cultura local, no contexto em que está sendo desenvolvida, e que muitas vezes o conhecimento científico por si só, não é suficiente para compreender. Nesse sentido a articulação entre os saberes torna-se necessário para que os envolvidos confrontem seus referenciais com os de outros sujeitos e em conjunto teçam outras compreensões, conhecimentos e ações. Nesses termos, quanto mais oportunidade os estudantes tiverem de conviver com comunidades dentro e fora da IES maior a possibilidade de aprenderem a dialogar com os diferentes saberes.

Para Malika o trabalho com a comunidade é essencial, o que a provoca para desenvolver diferentes ações de caráter extensionista. O principal público são as escolas e comunidades (quilombola, indígena, ribeirinha...). As ações são desenvolvidas em parceria ou convênio com organização não governamental e setor público, dentre os quais o Ministério da Educação.

Os alunos da licenciatura envolvidos nessas atividades de extensão são os orientandos do PIBIC da referida professora. Há também os orientandos de mestrado e doutorado. Essa articulação com a iniciação científica e com a pós-graduação além de favorecer a relação ensino-pesquisa-extensão possibilita aos estudantes aprenderem formas possíveis de aliar em

sua práxis pedagógica a articulação entre a escola, a comunidade e a pesquisa científica para melhoria da sua atuação como docente.

Trabalhar com comunidade é encantador... Nossa, como a gente aprende, puxa vida. E tem tanta comunidade para trabalhar, não é? Só indígena aqui tem 50 etnias. Aí cada comunidade quilombola é um universo, tem pescador, tem retireiros do Araguaia, puxa vida, tem um monte de gente bacana para trabalhar aqui. A gente tem trabalhado muito com comunidade, então Educação Ambiental é eminentemente comunitária, mas tecida no diálogo com escola, fazer com esse projeto ambiental escolar comunitário realmente consiga trazer a dimensão (Malika).

Para Malika trabalhar a EA em conjunto com a comunidade é encantador e proporciona aprender a dialogar e a inserir os diferentes saberes na escola de modo que o desenvolvimento da EA seja internalizado pela instituição e a comunidade a qual ela integra. Nesse sentido o trabalho de EA contribui também para aproximação entre escola e comunidade.

Diante das experiências expostas e as ideias de Tonso (2011) acredito que a pesquisa-ação e o diálogo com outras formas de conhecimento para desenvolver a EA indicam que a extensão é tida como uma postura formativa e de construção de conhecimento junto a sociedade. Nessa perspectiva, as aprendizagens e as reflexões ocorrem a partir de provocações advindas da IES para sociedade e da sociedade para a IES contribuindo para que esta última se reconstrua socioambientalmente, repense e construa caminhos emancipatórios para o desenvolvimento da extensão e da pesquisa.

Na visão de Janaina, a extensão e a pesquisa juntamente com o ensino fazem parte do processo de ambientalização da universidade. Para ela, a postura da universidade na comunidade igualmente integra a ambientalização, pois esta última não se restringe as ações internas as IES visto que envolvem as relações e ações da instituição junto ao seu entorno e a sociedade como um todo. Nesse âmbito ela considera a relação universidade-comunidade como um caminho para ambientalizar a sociedade ratificando o compromisso social e educador da universidade.

Então tem um efeito de ambientalização da sociedade, mesmo eu penso muito na extensão, na pesquisa a gente também está ambientalizando outros setores, não é? E claro, os alunos que saem também, eles vão estar repercutindo isso nos seus espaços. Por isso que eu não vejo restrito ao currículo, eu acho que ela é maior que isso, e certamente provoca essas ondas para fora da universidade (Janaina).

Indo ao encontro desta ideia Oliveira (2011) considera que a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão numa perspectiva inter e/ou transdisciplinar, envolvendo diferentes

cursos e profissionais contribui para a inserção da dimensão ambiental na formação dos estudantes, na medida em que favorece a construção de saberes e práxis ambiental. Nesse sentido, a formação socioambiental dentro e fora da IES se dará a partir do encontro entre os diferentes saberes, percepções e experiências trazidas pelos sujeitos envolvidos, reforça-se, então, uma postura não hierárquica da IES e dos conhecimentos científicos na consecução de novas práxis favoráveis a sustentabilidade socioambiental.

Ao trazer a importância da extensão e da pesquisa junto à formação socioambiental interna e externa a IES, a professora ressalta que não é possível ficar apenas no âmbito do currículo, referindo a este enquanto espaço que se delinea o ensino. Contudo, se a extensão e a pesquisa refletem a concepção formativa dos cursos e da IES e se constituem como atividades formativas, as mesmas não podem ser consideradas como extracurriculares.

5.3.4.3. O espaço formal da Educação Ambiental na extensão e na pesquisa

As experiências e visões dos docentes a respeito da EA na extensão e na pesquisa nem sempre refletem o encontrado nos documentos formais das IES. Conforme mencionei anteriormente ao analisar os PPC e/ou matriz curricular identifiquei que em alguns cursos, a extensão é reconhecida como parte integrante do currículo e em outros, como extracurricular. Em alguns casos, a extensão é considerada parte integrante da formação acadêmica e indissociável do ensino e da pesquisa. Entretanto, a pesquisa aparece explicitamente nos documentos supracitados. O que isso nos revela? Para responder essa questão focarei nesse momento no espaço-tempo da EA na extensão e na pesquisa do currículo enquanto documento.

A extensão enquanto parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de inserção da EA foi um aspecto que chamou atenção, apesar de a princípio ser óbvio, ao considerar a função da universidade e as várias possibilidades formativas que ela deve propiciar aos estudantes. Se considerar a extensão como dimensão formativa ela inevitavelmente fará parte do currículo. No entanto, nem sempre a extensão se apresenta como atividade curricular nos PPC e/ou matrizes curriculares, conforme percebido nessa pesquisa. A ausência ou silenciamento da extensão nos referidos documentos refletem a concepção formativa em que os conhecimentos advindos da relação entre universidade e sociedade não têm a mesma relevância quanto os advindos a partir do ensino e da pesquisa.

Para Silva e Rosa (2011) “ao ser concebida como elemento curricular, a extensão assume o papel de conectora entre o ensino e a pesquisa, não como mensageira da academia para a sociedade, mas como uma ação mobilizadora dos mecanismos de construção dos saberes”

(SILVA; ROSA, 2011, p. 375). Diante do exposto considero que a discussão sobre a EA na extensão no âmbito, dos cursos de licenciatura, envolve reflexões a respeito da concepção de extensão e de currículo, além da própria concepção de EA.

Em um dos cursos de Pedagogia a proposta curricular envolve explicitamente a extensão, a pesquisa e todas as atividades acadêmico-científicas, que possibilitem aos estudantes experiências formativas no âmbito profissional e, político. Tal compreensão coaduna com a minha visão de currículo que não se restringe ao ensino. A participação em atividades de pesquisa e extensão integra um dos núcleos de estudos estruturantes do curso. As atividades de vivências na área de extensão e pesquisa estão explicitamente previstas no componente destinado às atividades complementares, bem como as de cunho científico-cultural que envolve atividades com diferentes formatos que podem ser desenvolvidas em diferentes instituições. Atividades estas, que devem ocorrer ao longo do curso de maneira regular e sistemática.

O espaço-tempo da extensão e da pesquisa no referido curso está em consonância com o estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 que versa sobre as DCN para o curso de graduação em Pedagogia. Nas referidas DCN a extensão e a iniciação científica são parte integrantes do currículo e da formação dos estudantes de Pedagogia que deve, dentre outros, possibilitar a articulação entre o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa. Para consecução desse propósito a resolução define que a carga horária mínima, destinada às atividades teóricas-práticas, inclua iniciação científica, a extensão e a monitoria” (BRASIL.MEC/CNE, 2006).

Identifica-se ainda o Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia formado por um grupo de estudo que envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão visando a melhoria da formação dos estudantes e socializar as produções no âmbito da graduação e da comunidade. Contudo não há menção a respeito das temáticas trabalhadas nesse programa.

A contínua articulação entre o programa de pós-graduação em educação e o de Pedagogia também está definida no currículo dessa universidade pública, com o objetivo de proporcionar aos futuros pedagogos aprofundar os estudos em determinadas áreas a partir da interação com estudantes do mestrado. A configuração é feita de tal modo que haja pertinência entre a linha de pesquisa da pós-graduação com a disciplina da graduação, de modo que a aprendizagem e a contribuição dos estudantes envolvidos sejam mútuas. Espera-se também que as vivências dos graduandos na pesquisa, alinhada a extensão e o ensino contribuam para uma melhor formação e atuação profissional.

Conforme o PPC de Pedagogia que Zaila atua, a indissociabilidade, ensino, pesquisa e extensão, também fazem parte das pretensões do modelo formativo proposto pela faculdade.

No âmbito da extensão, o referido documento indica vários projetos de formação continuada destinados aos educadores da região da IES, na qual os estudantes de graduação atuam. Apesar de não terem sido explicitadas ações específicas de EA no documento, há um terreno fértil para que estas aconteçam, na medida em que a responsabilidade socioambiental transversaliza diferentes disciplinas, a indissociabilidade ensino, extensão e pesquisa estão previstas na perspectiva formativa dos futuros pedagogos, assim como a política de gestão ambiental da IES que desenvolve processos formativos no campo ambiental.

Se você tem uma universidade comprometida com a questão ambiental, você vai entender que aquilo faz sentido naquele ambiente. Então por exemplo, temos semana de meio ambiente, temos a semana do desenvolvimento socioambiental promovida pela coordenadoria de extensão. Eu participo, as pessoas do comitê participam, enfim... o fato da universidade estar tentando apoiar uma política de gestão ambiental que apareça no campus, dá um contexto para essas coisas (Zaila).

A experiência de Zaila evidencia o quanto a sinergia entre o que está previsto no PPC do curso como modelo acadêmico, a perspectiva formativa e, a política socioambiental da IES são essenciais, para efetivação da formação socioambiental dos licenciandos, a partir da construção e socialização do conhecimento numa perspectiva sincronizada do ensino com a extensão e a pesquisa.

Ainda no âmbito da referida IES, todos os docentes do curso de Pedagogia também atuam nos cursos de mestrado e doutorado favorecendo a construção e disseminação dos conhecimentos entre a graduação e a pós-graduação e a formação científica dos estudantes de licenciatura. Conforme o PPC, tal articulação tem se refletido no maior envolvimento dos estudantes de graduação em projetos de pesquisa e, na continuidade dos estudos no âmbito do mestrado. Na referida IES, a articulação entre graduação e pós-graduação é formalmente estabelecida por meio de um programa que permite ao estudante de graduação frequentar algumas disciplinas na pós-graduação desde que tenha cursado mais da metade do curso de Pedagogia. A intenção é cada vez mais integralizar a graduação com a pós-graduação em educação de modo a possibilitar uma formação mais sólida.

Para a docente que atua na referida instituição, a pesquisa *stricto sensu* tem ajudado no processo de ambientalização da universidade, dos estudos e práticas desenvolvidas na Pedagogia ao identificar justificativas que comprovam a importância de determinadas ações para política ambiental da IES que por sua vez repercute no currículo do curso.

No PPC de um dos cursos de Geografia a articulação entre ensino, pesquisa e extensão é um *pressuposto para a prática cotidiana e para formação dos* estudantes. Para consecução

desse propósito estão previstas na matriz curricular quatro disciplinas denominadas *Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão* que constituem atividades acadêmicas voltadas à integração entre os conhecimentos específicos da Geografia com os pedagógicos de modo a fortalecer a indissociação teoria-prática e ensino-pesquisa-extensão. As atividades desenvolvidas nesses núcleos são contabilizadas na carga horária do docente, orientador responsável pela oferta e pelo tema específico a ser trabalhado, assim como na carga horária dos estudantes. No curso de Geografia há um núcleo de ensino, pesquisa e extensão de meio ambiente, que segundo Rudá, docente responsável, é desenvolvido por meio de projetos e constitui mais um espaço para desenvolvimento da EA na licenciatura.

É válido registrar o reconhecimento da carga-horária das atividades para o docente, já que esta indica a valorização dada a uma determinada atividade universitária. Considero o tempo equitativo dos docentes para as três atividades como um caminho para fomentar e subsidiar a indissociação extensão/ensino/pesquisa. A esse respeito, Pavesi, Farias e Oliveira (2006) ao tratarem da ambientalização da Educação Superior consideram necessário além da presença das três dimensões (extensão, ensino e pesquisa) na IES que “o professor, paralelamente ao ensino, se dedicar à pesquisa e à extensão” (PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2006, p. 8). Esse anseio requer mudanças nas políticas públicas de Educação Superior, pois a extensão ainda é uma atividade desvalorizada em relação ao ensino e a pesquisa resultante da lógica produtivista e competitiva hegemônica na Educação Superior (TONSO, 2011).

A esse respeito Cauã, docente de uma universidade pública comenta que apesar da extensão ser um importante espaço para desenvolvimento da EA e estar formalmente no currículo, ela é pouco valorizada enquanto atividade acadêmica, o que o leva a não desenvolver ações extensionistas de EA.

Eu já pensei em fazer, só que hoje na IES, a extensão é muito pouco valorizada, esse é um ponto que dificulta muito isso. Mas para a formação, especificamente, eu acho que nós poderíamos ter sim, eu acho que a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), ou mais de uma ACC, poderia ajudar sim, nesse mote de chamar esses estudantes a essa preocupação, os estudantes, os futuros profissionais, os futuros professores, para essa sistemática (Cauã).

As *Atividade Curricular em Comunidade* as quais o docente se refere são atividades curriculares desenvolvidas em comunidades por um grupo de estudantes sob a orientação dos docentes. As atividades têm uma temática previamente definida e tem por propósito incorporar a extensão ao ensino. A ACC é tida como um componente curricular que pode ser desenhado de diferentes formas (cursos, feiras, ciclo de debates, oficinas, espetáculos artísticos...)

conforme o contexto que será realizado, a área de conhecimento e o perfil do curso. No site da pró-reitoria de extensão da referida IES foram identificadas ACC envolvendo EA tanto no campo da educação quanto no campo de meio ambiente.

Para Ferraro Junior (2012), experiências desse tipo contribuem para questionar a realidade a partir de situações concretas cujas possíveis respostas requerem interação com o ensino e a pesquisa. Diante do exposto, considero que mais do que a resposta em si, o percurso formativo proporcionado nessa busca torna-se essencial a preparação dos estudantes para atuarem como cidadãos e docentes nas transformações socioambientais.

Para Pavesi, Farias e Oliveira (2006), Gaudiano (1997) a investigação-ação e o estudo de problemas concretos encontram maior abertura para serem desenvolvidos no âmbito da extensão e da pesquisa já que estas não estão tão rigidamente organizadas no currículo como as atividades de ensino. Estudos desenvolvidos por Juliani e Freire (2014), também identificaram que a extensão “é uma via promissora para garantir a presença da EA nos currículos dos cursos” cujas as razões podem estar no processo de institucionalizar a extensão no currículo por meio de carga horária mínima (BRASIL, 2011; 2014) o que possibilita abertura de espaço para inserção de campos historicamente desvalorizados na universidade, a exemplo da EA.

Nesses termos, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), ratifica o previsto no PNE 2001-2011, ao estabelecer um percentual mínimo de créditos para extensão “Assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014, Estratégia 12.7). A intenção é contribuir para a expansão do ensino superior, contudo, não explicita o caráter formativo da extensão nem ações e metas para concretização da estratégia. O silenciamento da extensão como dimensão formativa, bem como, a ausência de metas e ações definidas refletem, de certa forma, a pouca valorização da extensão mencionada por Tonso (2011) e o professor Cauã.

Apesar dos avanços conceituais (FREIRE, 1993; NOGUEIRA, 2001; PAULA, 2000; SANTOS, 2004; TONSO, 2011) e das práticas em relação à extensão universitária no âmbito governamental ainda é possível encontrar concepção de extensão restrita a prestação de serviços tanto de cunho assistencialista quanto ao destinado a geração de recursos para própria IES, refletindo a ausência do Estado. Isso pode ser percebido mediante a forma como a extensão se apresenta na atual LDB 9394/96: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996, Art. 43, inciso VIII). Nesses termos, a extensão é uma via de “mão única” em que a universidade dissemina as suas

produções científicas para a sociedade por meio de tecnologias sociais e educacionais, “formas corretas” de agir ou soluções para resolver os problemas educacionais e socioambientais.

A grande questão é que como cita Freire (1983), “não é possível ensinar técnica sem problematizar toda a estrutura que se dão estas técnicas” (FREIRE, 1983, p. 59) o que explica o porquê de várias propostas educacionais e ambientais interessantes não se tornarem efetivas e duradoras no âmbito escolar ou, em outros espaços de atuação docente. A descontinuidade e a resistência dos docentes podem ser explicadas, dentre outros, por esse distanciamento e falta de problematização da realidade escolar, bem como, pela ausência de ações extensionistas construídas e desenvolvidas com a comunidade e não para a comunidade.

Outro aspecto que merece destaque em relação à LDB é que a mesma desconsidera a criação de instâncias nas universidades destinadas especificamente a extensão, como ocorre com a pesquisa e o ensino. Ainda que tenha ressalvas quanto à departamentalização da universidade e de suas atividades (ensino, gestão, extensão e pesquisa) torna-se impossível não questionar por que a LDB, ao tratar sobre autonomia da universidade desconsidera a criação de instância administrativo-pedagógica destinada especificamente a extensão, como ocorre com a pesquisa e o ensino (NOGUEIRA, 2001).

Esse contexto do PNE e da LDB, aliado aos comentários anteriormente realizados indicam o pouco reconhecimento da extensão e sua equidade em relação ao ensino e à pesquisa na formação dos estudantes, nos recursos financeiros e na estrutura para sua execução. Pode indicar também, as razões pelas quais a extensão ainda é considerada extracurricular em alguns cursos.

A ideia de extensão como extracurricular foi identificada em uma das universidades públicas, no entanto o docente que nela atua não compactua com essa compreensão. No PPC, a extensão, bem como as atividades científico-culturais são consideradas extracurriculares. Mas, para o docente que atua no curso, tanto a extensão quanto a pesquisa fazem parte do currículo por se constituírem parte da formação dos estudantes e estarem sistematicamente e intencionalmente organizadas para os fins que se propõem

Um outro caminho que agora já não está tão, já não é explícito no projeto pedagógico do curso, mas evidentemente nós não podemos desconsiderá-la como curriculares, porque fazem parte da vida acadêmica desse aluno, são as associações dos alunos a diferentes projetos de extensão que você também sabe, todas as universidades desenvolvem e aí nós temos alguns projetos de extensão vinculados diretamente com Educação Ambiental (Enzo).

Nota-se pelo depoimento do docente que as ações formativas que fazem parte da vida acadêmica dos alunos também constituem currículo, ainda que não estejam formalmente no PPC. A esse respeito compactuo com Macedo (2011, p. 109), que considera o currículo como um “fenômeno que é construído nos fluxos das interações do cotidiano da escola” e sendo assim, transcende o documento oficial. Essa realidade faz refletir o quanto o currículo está relacionado ao ensino, resultante da história da universidade que surge com a função de ensinar, e só mais tarde agrega a pesquisa e, por fim a extensão. Tal perspectiva de universidade se reflete também na pouca valorização das atividades de extensão.

Retomado o PPC de Biologia anteriormente mencionado, no caso das atividades de pesquisas, estas fazem parte do componente curricular prática de ensino. Ao cursar essa disciplina o aluno obrigatoriamente precisa vincular-se a um grupo de pesquisa, dos quais uma das opções é o de EA.

Cada semestre no elemento de prática, como componente curricular, o aluno tem que se associar a um grupo de pesquisa que faz a vinculação da educação com a questão do ensino de biologia. Para isso a gente apresenta aos alunos os nossos grupos de pesquisa da instituição. Todos os grupos. É claro que apresentamos o nosso grupo de pesquisa na temática ambiental e o processo educativo. E outros alunos da graduação vem trabalhar conosco, aí o aluno faz a opção com qual grupo de pesquisa ele vai trabalhar. Então muitos deles fazem a opção de vir trabalhar conosco, e eles tem que passar por uma experiência de investigação. Não é ainda um trabalho de conclusão de curso, não é uma monografia que ele vai fazer, mas ele vai passar por uma experiência de investigação. E aí claro os alunos que já se vincularam ao nosso grupo já se vinculam com uma experiência de investigação no campo da Educação Ambiental. Então essa é uma experiência curricular do próprio projeto pedagógico muito marcado e muito definitivo (Enzo).

As ideias acima expostas vão ao encontro do que estabelece o PPC, quando prevê que as experiências de pesquisa são consideradas relevantes à formação dos estudantes e, no âmbito do componente curricular a interação entre as áreas de Biologia, Educação e Ensino de Ciências e Biologia deverão ser o fio condutor das discussões, planejamento e desenvolvimento de pesquisas.

A abertura da extensão e da pesquisa para inclusão da dimensão ambiental também foi identificado por Raoni, docente de Ciências Biológicas, em um Centro Universitário. Segundo o professor, “o maior número de projetos ligados, tanto de pesquisa quanto de extensão, é ligado à temática ambiental” e isso tem provocado maior participação das pessoas em ações socioambientais.

Para ele, aos poucos a dimensão ambiental vem ganhando força institucional a exemplo da *semana integrada de meio ambiente* que já ocorre há quase dez anos e possibilita a socialização dos projetos existentes, bem como a interação entre diferentes cursos da IES. Nessa semana também são apresentadas as ações-reflexões resultantes do PIBID, do qual ele é coordenador, reiterando a relevância do vínculo entre a pesquisa, a extensão e o ensino na docência do professor da Educação Básica.

Apesar de reconhecer esses avanços Raoni considera que ainda há muito a ser realizado para a inserção da EA no currículo de formação de professores tanto concernente às especificidades do ensino, quanto da extensão e da pesquisa. E comenta: “Tem muito chão pela frente o abismo continua, a ponte começou a ser construída, ela ainda está de sisal, cipó, tem que está dando manutenção permanente, apesar de que o cipó é bem resistente” (Raoni).

A construção da ponte a partir da extensão tem encontrado apoio em algumas políticas públicas fomentadas pelo MEC a exemplo do PROEXT tanto no que se refere a apoio financeiro, quanto à concepção de extensão com e não para a comunidade. Nos últimos editais desse programa foi atribuída uma pontuação a mais nas propostas ou projetos que constam a declaração de aceite da comunidade, órgão ou município. Embora ainda utilize o termo “atendida” o que remete a uma postura unilateral, demonstra avanço no sentido de provocar a IES a dialogar e acordar previamente com a comunidade a respeito da ação extensionista. Outro aspecto favorável é que a IES que não demonstra o vínculo da atividade de extensão com o PPC e o PDI tem sua pontuação máxima reduzida (BRASIL. MEC, 2015). Quanto a esse último aspecto poderá ser indutor para revisão dos PPC, tanto no que se refere a inclusão e reconhecimento da extensão como atividade formativa no documento, quanto em relação as temáticas propostas, dentre elas a ambiental.

O PIBID, o PIBIC e o PET são outros programas que facilitam aliar o ensino, a extensão e a pesquisa de modo a promover a EA na perspectiva transformadora. A aproximação com a realidade (escolar, comunitária, científica) dos estudantes envolvidos aguça questionamentos, reflexões e respostas, ainda que temporárias para as ações que precisam desenvolver, ações estas que ocorrem na coletividade e sob a orientação de um docente com experiência em pesquisa e extensão. Outro fator favorável é a destinação de recursos para que esses estudantes possam no período da graduação se dedicarem com afinco em atividades formativas.

Articulação entre graduação e pós-graduação demonstra importantes possibilidades para a inserção da pesquisa acadêmica na formação docente superando a visão limitada trazida pelo “professor-pesquisador” ou “professor-reflexivo” que pauta-se na epistemologia da prática. Apesar dessa epistemologia se fazer presente em vários PPC analisados. As pesquisas e

reflexões delas advindas precisam estar pautadas em situações concretas, reais que envolvem pensar a realidade, o cotidiano e os saberes que dela advém com o rigor (NICOLESCU, 2001) requerido para a consecução de novos conhecimentos e ações a partir dos mesmos. O diálogo com os diferentes saberes e a reflexão sobre e na prática, no âmbito acadêmico tem um caminho a ser percorrido com critérios, responsabilidades e compromisso político-social. Sendo assim, a sinergia entre pesquisa/ensino/extensão e graduação/pós-graduação são relevantes para a formação ambiental dos estudantes da licenciatura para pensar-fazer a EA na Educação Básica com toda a complexidade que ela se apresenta.

A possibilidade de aproximar os estudantes da realidade educacional e socioambiental, a partir de vivências em diferentes realidades; o compromisso social da IES com a comunidade; a possibilidade de aprender relacionando o conhecimento científico a outros conhecimentos; a dimensão prática e transformadora; o pouco espaço de disputa no currículo e a plasticidade para realização do processo formativo são as principais razões que fazem da extensão aliada ao ensino e a pesquisa um campo fértil para inserção da EA no currículo de formação de professores.

A ambientalização universitária encontra na extensão “a maior possibilidade de reflexão, transformação e inserção da Universidade nas questões da modernidade e a maior dificuldade, pois os valores e os conceitos necessários para tal encontram na Universidade seu maior obstáculo” (TONSO, 2011, p. 69). Concordando com esse autor, reconheço a extensão, assim como a EA como posturas formativas e de produção do conhecimento junto a sociedade, o que envolve a inserção de “conteúdos ambientais” (ibidem) de forma sinérgica com princípios e valores que os fundamentam. Isso remete ao entendimento de que a extensão, assim como qualquer processo formativo, não é neutra, mas um ato político que reflete uma escolha, um posicionamento ético. Sendo assim, o espaço da extensão, e neste o da EA nos currículos de formação de professores indica as concepções formativas dos cursos e docentes neles envolvidos.

Outra razão atribuída por autores anteriormente citados refere-se à dimensão prática e transformadora que a extensão possibilita, quando aliada ao ensino e a pesquisa. Para Juliani e Freire (2014), a natureza extensionista traz em seu bojo a transformação social que é também almejada pela EA e, para que esta ocorra requer discussões teóricas, posicionamento crítico dos envolvidos (estudantes e comunidade) de modo que a emancipação esteja presente no processo formativo. Considerando as ideias de Gaudiano (1987), acredito que a extensão e a pesquisa aliadas ao ensino tendem a contribuir com questões concretas e reais que provocam questionamentos sobre os conteúdos até então trabalhados no currículo e favorecem tanto a

aproximação com a realidade, quanto à consecução de respostas e de novos conhecimentos necessários as transformações socioambientais. Sendo assim, a extensão é uma práxis educativa/formativa e por isto, não pode ser reduzida ao caráter prático dissociado do teórico

Pautada nas ideias de Freire (1983), Santos (2004), Tonso (2011) Pavesi, Farias e Oliveira (2006) almejo que a inserção da EA por meio da extensão associada ao ensino e à pesquisa esteja tão impregnada no currículo e na formação dos docentes, que a sua distinção se dê apenas na perspectiva de tratar das suas especificidades, enquanto uma unidade autopoietica do sistema complexo que se constitui o curso de licenciatura, e que sem ela não seja possível a sobrevivência do sistema. Ou seja, não ser mais possível pensar e desenvolver a formação de professores sem a EA na indissociação ensino/pesquisa/extensão. Para consecução desse propósito, se faz necessário que as políticas públicas e institucionais da Educação Superior e da formação docente reconheçam e valorizem por meio de apoio técnico, financeiro e organizacional as atividades extensionistas desenvolvidas pelos docentes concomitantes às de pesquisa e ensino.

5.4. Para além da proposta curricular: as práticas docentes e a inserção da Educação Ambiental

Neste subcapítulo trato das estratégias utilizadas pelos docentes par inserção da EA no currículo dos cursos de licenciatura. Algumas delas foram comentadas em momentos anteriores e serão retomadas de forma sucinta. Avanço um pouco mais, nas voltadas aos aspectos pedagógicos buscando revelar a práxis pedagógica, o currículo para além do que está previsto nos documentos oficiais.

Estou considerando estratégia a partir das ideias de Maturana e Varela (1995) e Maturana (1998), ou seja, tudo aquilo utilizado por uma célula para manter-se viva no sistema. Contextualizando para o objeto da tese, considero estratégias todas as ações utilizadas pelos docentes para inserção da EA num contexto que ora é hostil e ora é favorável. Neste sentido, serão tratadas as estratégias e junto a elas oportunidades, assim como os desafios para inserção da EA nos currículos dos cursos de licenciatura.

Ao provocar os sujeitos da pesquisa a respeito das *principais estratégias utilizadas para inserção da EA nos currículos de licenciatura onde atuam* identifiquei três perfis que se complementam. Algumas voltadas à forma de inserção na estrutura universitária - extensão, pesquisa, ensino; outras mais relacionadas aos procedimentos didáticos/ atividades pedagógicas

usadas para conduzir os processos formativos; e por fim, aquelas concernentes a abordagem teórico-pedagógica do conhecimento.

O caminho utilizado por quase todos os docentes para a inserção da EA tem por base a participação dos estudantes, como sujeitos capazes de construir novos conhecimentos e entendimentos sobre a realidade. A perspectiva da ação cooperada também se expressa nas respostas, coadunando com a ideia de que a sustentabilidade ambiental se faz a partir da ação conjunta resultante de entendimento, reflexão e ação (individual e coletiva) no território. Essas estratégias tendem a favorecer também a construção de valores civilizatórios, que ajudem os estudantes a descobrirem, diante das ideias diferentes e divergentes, aquelas favoráveis a construção de sociedades democráticas e sustentáveis.

No grupo de docentes que trouxe a perspectiva teórica e abordagem pedagógica como principal estratégia foi possível identificar o pensamento complexo (MORIN, 2000), a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2001), a EA crítica emancipatória (GUIMARÃES, 2006) e a transversalidade. Dada as especificidades, essas perspectivas trazidas de forma complementar, subsidiam um trabalho que permite compreender as diferentes realidades dos envolvidos, reconhecendo como relevantes os diferentes tipos de conhecimento e formas de conceber a realidade sem hierarquias. Isso possibilita o diálogo entre saberes; reconhecer o outro como legítimo outro na convivência (MATURA, 1998); criar ações cooperadas e melhorar as relações interpessoais. Além de contribuir para um olhar crítico a respeito das diferentes questões e saberes que envolvem a sustentabilidade socioambiental, a EA e os processos pedagógicos.

A compreensão da complexidade e multidimensionalidade da EA são relevantes para compreender que, a mesma envolve processos pedagógicos concernentes as relações entre sociedade-natureza e sociedade-sociedade sob a ótica da sustentabilidade. Esse entendimento por parte dos colegas e estudantes ainda se constitui um desafio identificado pelos sujeitos da pesquisa. Para estes últimos, ainda há concepções restritas e preconceito em relação à EA resultantes da perspectiva conservacionista e biologizante. Isso dificulta o reconhecimento da importância da mesma e, por consequência a sua inserção nos currículos.

As metodologias participativas e a valorização do processo e produto também foram alguns dos termos utilizadas pelos docentes para expressar a relevância dada a construção social do conhecimento, a problematização da realidade sob a ótica da sustentabilidade socioambiental e a busca por respostas e ações individuais e coletivas. O sentido de pertencimento foi outra estratégia mencionada que agrega a dupla função da EA de compreender e transformar o mundo que existe fora e dentro de nós, favorecendo a integridade humana.

Em qualquer que seja a concepção de EA, o sentido de pertencimento é o alicerce e a raiz dos processos de aprendizagem que busca reatar o ser humano com a natureza, inclusive a sua própria. Pertencemos incontornavelmente a um mesmo planeta; ainda que diferentes, somos todos parentes (CATALÃO, 2009, p. 258).

Nesse sentido Catalão (2009) ajuda a compreender que qualquer processo formativo envolvendo EA passa pela (re) ligação do humano consigo e com a natureza. Para tanto, são necessárias atividades pedagógicas que possibilitem esse *religere*, que não se dá apenas no âmbito cognitivo, mas de forma híbrida com o emocional e o social nos processos de aprendizagem (CATALÃO, 2011).

As atividades pedagógicas e procedimentos didáticos utilizados como principais estratégias para inserção da EA corroboraram com as de cunho teórico-metodológico, apresentadas por outros sujeitos da pesquisa

Eu tento trabalhar isso com meus alunos nessa perspectiva de sair do mesmo, sair daquela visão biologíssima do conhecimento [...] e indo para outros campos do saber, trazendo outros campos do saber para a prática. E eu falo para eles, não é por falta de educação que as pessoas não fazem as coisas, as pessoas não sabem que não pode jogar lixo na rua, que está faltando água, é por elas não saberem que isso está assim? Não, não é por isso, é porque elas não estão sensibilizadas. Então eu preciso trabalhar um outro lado da moeda que é a dos sentimentos, que é da personalidade, do reconhecimento próprio... então não é informação, informação é importante, mas não é informação, não é por falta de informação. Então o nosso papel é sensibilizar. Como é que eu vou sensibilizar alguém se eu mesmo não sou sensibilizado? Eu tenho conhecimento, eu tenho informação, mas eu não tenho sensibilidade alguma. Então eu tenho feito muita coisa assim...faço relaxamento na aula, faço dinâmica desde *tai chi*, coisas com arte, para falar de Educação Ambiental (Raoni).

Variados procedimentos didáticos utilizados pelos docentes demonstram a preocupação com uma formação que envolve construção de conhecimentos teóricos e metodológicos referentes à docência e a EA, a partir do envolvimento dos licenciandos no planejamento, ação e avaliação. Dentre as atividades estão oficinas; interpretação de filmes e vídeos; leitura e discussões de textos; atividades investigativas; diário de EA, mapas conceituais, dramatizações e simulações de casos; seminários ampliados e dialógicos; diagnóstico socioambiental; socialização dos projetos realizados em grupos;

Eu faço alguns clipes de 5, 10 minutos e uso também o filme *Home* dentro do meu conteúdo [...] e mostrando essas coisas dos ciclos e eu faço a pergunta, “quem é que ensina isso?” e a pergunta ao professor de Geografia, às pessoas que querem ser professor de Geografia. Qual é a natureza intrínseca da nossa disciplina, na formação da cidadania ambiental? Qual é o nosso papel nessa

formação? Novamente alguns com olhar perdido, outros com olhar desconfiado e outros com olhar dizendo para mim, com o olhar, não falando em palavras, mas eles dizem com olhar, professor em Geografia, não se preocupa com isso. Porque eles sofrem muitos aqui, por conta dessa visão economicista, por conta dessa visão de que, não há essa relação sociedade-natureza não importa, o que importa é apenas a gente conhecer os mecanismos da desigualdade social (Cauã).

Há também atividades voltadas ao diagnóstico socioambiental; trilha interpretativa; atividades de sensibilização em relação ao campus, à cidade e às questões globais, trabalho/vivências de campo; intervenção comunitária; elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos e/ou atividades pedagógicas de EA.

Nessa disciplina eles conhecem tudo o que a IES faz de ambiental, a gente faz uma trilha socioambiental pelo campus, identificando não só a paisagem, a composição botânica da paisagem, porque o campus tem uma história ambiental. Então a gente fez essa trilha e é um sucesso a trilha. A trilha deu super certo. [...] A gente fez aquela plataforma de sustentabilidade na universidade junto com a USP e criamos um teste só para a IES. Meus alunos até hoje fazem esse teste (Zaila).

O registro das ações realizadas e vivências foram igualmente mencionados como importante oportunidade para reflexão crítica e análise a respeito do conteúdo estudado e das aprendizagens. Outro aspecto que o depoimento a seguir indica é o esforço dos docentes em diversificar os procedimentos didáticos, de modo provocar o interesse dos licenciandos para a EA. Já que o reconhecimento da importância da mesma foi considerado um desafio por parte dos sujeitos da pesquisa.

Eles têm um diário de reflexões e leituras, então no diário você tem que ler, você tem que explicar... dá um trabalho danado para avaliar e tudo, mas foi bem legal. Porque no diário eles contam, eles têm que fazer leituras e discutir essas leituras, aí eu faço uma lista de possibilidades onde encontrar materiais, por exemplo, as revistas da área de Educação Ambiental, de educação, de pesquisa em Educação Ambiental etc. e tal, as teses, já que estão na academia, eu acho que eles têm que fazer umas leituras mais acadêmicas. E depois tem todas as leituras gerais, mais gerais que vai desde “Primavera Silenciosa” onde eles quiserem ir, e leituras mais gerais, assim, regional, de revistas e etc. Tentando ver se eles encontram leituras que lhes agradam, os estimulem. Ainda está difícil de fazer isso, mas tem que agradar. Então eu trabalho com expedições fotográficas [...] e depois eles têm que fazer leituras dessas imagens e aí a gente faz exposições fotográficas a partir das imagens produzidas. Os relatórios dos projetos são na forma de fotonovela, então tem um enredo, uma história, um personagem e também ainda estão tímidos. Trabalho com dinâmicas diferente: juris simulados, simulação, dramatização de várias dinâmicas de grupo. [...] Tem um que é o momento de partilhar alimento e sabedoria, que é uma espécie de roda de comida, quando a gente coloca um tema para discutir. Normalmente o tema para discutir é sobre

consumismo, desperdício, alimento, nutrição, essa coisa toda no modelo de sociedade *fastfood* e tal, a partir disso eu trabalho muito com rodas, as danças circulares e isso às vezes é um problema com os machões que tem lá, de romper esse lado de exercícios de tocar, um tocar o outro, fazer massagem coletiva, enfim, eu fico criando mil maneiras de sensibilizar eles, de desconectar eles da Matrix (Raoni).

As diferentes formas de condução do processo pedagógico citadas pelos sujeitos da pesquisa são também passíveis de serem realizadas no contexto escolar ou em outros espaços formativos. Vivenciar e refletir a respeito dessas atividades na construção do conhecimento é importante para a formação de professores, pois possibilita a sua autoria na organização da aula. Serão profissionais que criam e recriam um planejamento de ensino refletindo a respeito da sua intencionalidade e inter-relação entre processos didático, agentes da aula, conteúdos, recursos didáticos, avaliação, tempo, contexto em que ocorrerá a aula (VEIGA, 2008). E a relação de todos esses elementos com o tipo de sujeito e sociedade que almeja.

Para Freire (1996) educar é uma forma de intervir no mundo, transcende o conteúdo trabalhado e revela um posicionamento de aceitação ou, de questionamento e transformação da realidade. Nesse contexto, o planejamento de uma atividade tende a ser visto com outro sentido que não se restringe a transmissão de conteúdo. Planejar o ensino incide em “ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar” (VEIGA, 2006, p. 26). E a aula em si passa a ter outro significado cujo compromisso é a aprendizagem que possibilite a formação crítica e emancipatória de todos os sujeitos envolvidos.

A concepção de aula a qual me reporto é àquela que “assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não-convencionais (SILVA, 2008, p. 36). A construção da aula funda-se em uma lógica colaborativa de caráter político-pedagógico, na qual o planejamento, o desenvolvimento e avaliação ocorrem de forma contínua e gerando aprendizagem a todos os envolvidos. É importante então que além de vivenciar a aula os licenciandos reflitam a respeito da mesma para compreender a intencionalidade dessa forma de organização do processo educativo.

A organização do curso, a atuação dos professores, a forma como acreditamos que devam ser os processos de ensinar e aprender... eles estão vinculados a uma perspectiva de Educação Ambiental. Quando a gente senta em roda na sala, quando a gente discute com os alunos, quando a gente planeja coletivamente, quando nós nos colocamos em posições horizontais - coordenação junto com os professores, quem é doutor, quem é mestre, numa discussão horizontal. Com isso pressupõe-se uma nova forma de ver a sociedade, ver a realidade. Que é possível viver sem hierarquia, sem

dominação do outro, várias questões que a Educação Ambiental crítica como modelo de sociedade que a gente vive. Esse pano de fundo de atuação está muito visível, mas o que eu te digo é que isso está visível para mim que tenho toda uma leitura de Educação Ambiental, para os que são meus alunos, eles não conseguem nem entender o espírito da roda, por exemplo[...] Falta embasamento para eles, de compreensão. De que o que a gente está fazendo, de certa forma, é outra abordagem da formação docente que vem vinculada diretamente a muitos princípios da Educação Ambiental (Kênia).

As experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa ratificam a ideia de que aula implica em aprendizagem, tanto do conteúdo conceitual quanto do conteúdo metodológico.

O que eu quis dizer é isso, eu não gosto daquela aula careta que às vezes a gente tem que dar, que a gente é obrigada a dar, eu gosto de dar aula assim, no campo, no diálogo, fazendo.... O que eu acho que é aula, com certeza, mas mais do que aula é também aprendizagem, eu aprendo mais. Assim, essas coisas. Então, se pudesse corrigir o que eu disse lá atrás é, eu gosto mais de aprender do que de ensinar e a pesquisa me possibilita mais isso daí, do que estar em sala de aula (Malika).

Vale ressaltar que as atividades de campo envolvendo o contato com outros espaços formativos (comunidades, escolas, ONG), para além da IES, foram as mais comentadas entre os docentes.

Trabalhamos com pedagogia de projetos, numa perspectiva participativa e transdisciplinar. As/os estudantes, em pequenos grupos elaboram, implementam e avaliam projetos de interação educativa em diferentes espaços educadores: na própria instituição, em escolas, entidades de assistência a crianças e jovens em situação de risco, parques, praças, instituições de atendimento a idosos, assentamentos rurais, centros de juventude, etc. As atividades são elaboradas e avaliadas à luz de referenciais teóricos da EA crítica (Janaina).

De maneira geral, atividades que envolvam a participação dos educandos, em uma perspectiva de construção de conhecimentos, sendo o professor o mediador da interação. O trabalho de campo, apenas como um dos focos, do ponto de vista de procedimentos metodológicos, tem sido bastante priorizado em nossas atividades (Enzo).

Nesse tipo de atividade, além os aspectos físico-ambientais e os da comunidade são concomitantemente trabalhados os aspectos socioambientais favorecendo a compreensão a respeito da relação entre natureza e cultura sob a ótica da sustentabilidade socioambiental.

Nós elegemos uma área e aí sobre essa área nós trabalhamos vários aspectos físico-ambientais dessa área e depois a gente faz uma visita, um trabalho de campo, nessa área onde a gente busca reconhecer essas características e também conviver com as pessoas, que estão fazendo atividades e coisas que a

gente considera importante do ponto de vista da preservação ambiental, da conservação ambiental e do lidar com essas formas. Claro a gente faz também trabalhos técnicos, a parte mais técnica mesmo da disciplina, mas eu elejo dentro da disciplina uma parte importante dela que é aquilo que eu sempre considere importante de ser trabalhado em um estudante e em um futuro professor de Geografia que é trabalhar a relação humanidade-biosfera (Cauã).

As atividades envolvendo a interação com as diferentes realidades socioambientais têm a intenção de possibilitar ao estudante aprender na convivência a criar ambientes educativos colaborativos. Segundo Arroyo (2011), trazer a realidade vivenciada por educadores e educandos e por comunidades e coletivos carregam mais riqueza para o estudo e maior envolvimento dos atores que a vivem. Nesse sentido os conhecimentos, previstos no currículo e os que emergem da ação pedagógica, contribuem para visões mais realistas, base para outros relacionamentos mais humanos.

O terceiro grupo de docentes destacou como principais estratégias utilizadas para inserção da EA no currículo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Minhas estratégias metodológicas buscam integrar ensino, pesquisa e extensão, através do desenvolvimento de processos e produtos com reflexos na formação de professores. Em Prática de Ecologia utilizo geralmente a estratégia do Diagnóstico Socioambiental, com metodologias participativas e a construção, ao final, de um livro cartonero. Já temos 4 edições desse livro. Lanço mão também de intervenções no espaço físico, com as atividades em que os estudantes podem realizar uma exposição ou ação socioambiental no prédio ou no Campus. Geralmente, o Campus e o entorno são os focos das ações de educação socioambiental. Também procuro envolver as turmas nas atividades de extensão que desenvolvo no âmbito dos projetos de extensão (Kauane).

Conforme comentamos em outras partes desta tese, a articulação entre ensino pesquisa e extensão indica a concepção de currículo como uma construção social criada e recriada pelos sujeitos a partir da sua posição política frente aos conhecimentos eleitos como formativos e que transcende a sala de aula, pois envolve os diferentes espaços e vivências possibilitadas na instituição (MACEDO, 2013; LOPES; MACEDO, 2011). Essa perspectiva favorece a inserção da EA em todos os espaços e atividades formativas que a IES pode proporcionar aos estudantes ainda que não estejam formalmente presentes no PPC.

Mas eu fui tentando criar e inventar outros espaços[...] nós vamos construindo por exemplo, grupos. Um deles que é um grupo com alunos da graduação [...] com quem nós nos reunimos, aproximadamente a cada 15 dias para discutir, conversar e pensar, tanto em práticas de Educação Ambiental, quanto em termos de pesquisa (Enzo).

Além disso, contribui para a formação docente mais articulada com a realidade e com a práxis pedagógica, na medida em que os estudantes têm a possibilidade de fazer o movimento reflexão/ação/reflexão buscando entender os aspectos axiológicos, e políticos do conhecimento na realidade concreta e diversa da educação.

O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo garante a qualidade da formação inicial, introduz os licenciandos nos processos investigativos na sua área específica e da prática docente, tornando um profissional capaz de conduzir a sua própria formação continuada (SILVA, 2012, p. 208).

Nesses termos, as estratégias utilizadas pelos docentes indicam que a forma como a EA vem sendo desenvolvida tem contribuído para melhoria da formação dos mesmos e, dos currículos dos cursos de licenciatura. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aliada aos diferentes procedimentos didáticos utilizados, possibilitam aos futuros profissionais não apenas o domínio do conhecimento em si, mas como este se dá, o que tende a provocar um olhar investigativo e propositivo diante de processos educativos por eles desenvolvidos. Por conseguinte, teoria/prática; conhecimento pedagógico/conhecimento de uma área específica; Educação Superior/Educação Básica; espaços formais/não formais de educação passam a constituir-se uma unidade integrada no âmbito do currículo de formação docente.

Para quase todos os sujeitos da pesquisa, as atividades acadêmico-pedagógicas são as principais oportunidades para inserção da EA no currículo de licenciatura. Para consecução da inserção da EA de forma híbrida entre ensino, pesquisa e extensão, e das atividades pedagógicas mencionadas, vários docentes atuam em parceria, seja ela interna ou externa a IES. Tais parcerias, não necessariamente são institucionais, mas refletem o movimento de cooperação como outra forma de conceber a produção do conhecimento.

A maioria dos docentes partícipes da pesquisa mencionou diferentes tipos de parceiros, em especial, sociedade civil organizada e governo (municipal, estadual e federal). Em relação à sociedade civil é válido destacar as parcerias com as redes e coletivos de educadores no campo da educação e de meio ambiente, além das voltadas para as especificidades da sustentabilidade na Educação Superior. De um modo geral, essas parcerias ocorrem via convênio e/ou termos de cooperação e algumas delas com aporte financeiro e outras, apenas técnico.

Em relação ao setor público foram mencionados o Ministério de Meio Ambiente, Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento via Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária e, o Ministério da Educação, neste último destaca-se o curso de formação continuada para professores e seus desdobramentos na comunidade. Na esfera estadual,

instituições nas áreas portuária, de água, clima, e de educação. No âmbito municipal, nas parcerias com as prefeituras destacam-se alguns órgãos específicos como secretarias municipais de educação, biblioteca, empresas municipais, parques ecológicos e instituição responsável pelos resíduos sólidos.

O terceiro perfil de parceria mais mencionado refere-se às instituições educativas, as quais se destacam por trazerem especificidades no que concerne o objeto desta tese. Foram mencionados setores internos a própria IES, indicado existência de instâncias que favorecem o movimento da inserção da EA e a sua institucionalização, levando a inferir a existência de ações interinstitucionais na busca de fortalecimento da EA na Educação Superior. No entanto, é preciso examinar se estas parcerias são institucionais ou apenas o movimento de docentes que buscam o apoio de colegas, de outras instituições, diante de apoio que não consegue na sua IES de origem. Essas parcerias são ainda fortalecidas pelas redes de cooperação, tendo em vista que quase todos os docentes integram uma ou mais redes de EA, em especial, aquelas voltadas à Educação Superior tais como a RUPEA e a *Alianza de Redes Iberoamericanas de Universidades por la Sustentabilidad y el Ambiente* (ARIUSA).

Quanto à receptividade dos colegas da mesma IES, as respostas demonstram que há uma oscilação. Alguns a consideram boa, outros notam os colegas pouco receptivos, indicando que estas relações constituem tanto uma oportunidade quanto um desafio para inserção da EA nos cursos de licenciatura. Dentre as razões atribuídas para a boa receptividade está um diagnóstico sobre ambientalização curricular realizado na IES e a avaliação do MEC.

Nesta última, destaco que tanto a Avaliação dos Cursos de Graduação quanto o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, foram citados como oportunidades para inserção da EA.

Outra questão, que envolve a avaliação externa da universidade e dos seus cursos, é a avaliação do MEC. Os avaliadores têm cobrado dos coordenadores, dos gestores da universidade, a presença da Educação Ambiental nos cursos e isso têm, de certa forma, mobilizado essas pessoas, em função da nota do curso. Alguns avaliadores não têm se contentado com respostas evasivas, tais como "discutimos questões ambientais em todas as disciplinas, a universidade tem prestado atenção nisso... Onde essa questão é visível nas ementas, nos planos, no projeto pedagógico dos cursos? Há uma política ambiental na universidade? São perguntas que têm sido feitas pelos avaliadores. Pena que nem todos têm feito isso de forma enfática, pois percebo que essa avaliação externa é muito importante. Em suma, é preciso que o MEC cobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, especialmente nas licenciaturas, pois a curto prazo é o que vem movimentando um pouco a questão curricular (Zene).

Esse dado evidencia a função formativa que um processo avaliativo pode gerar, na medida em que provoca os sujeitos e a IES como um todo a observarem de forma mais atenta a sua própria realidade e, a partir de dados presentes tomar decisões para melhorá-la (LUCKESI, 2002).

Retomo nesse contexto, a abertura dos colegas para desenvolver a disciplina ou atividades de pesquisa e extensão, em parceria com outros professores conforme mencionamos em outros momentos da tese e explicitados nos depoimentos a seguir

Então, acho que a gente hoje tem um grupo de professores muito abertos para essa possibilidade de fazer essas integrações, essas atividades mais interdisciplinares. Então por isso que eu acho que esse curso, por exemplo, essa proposta de trabalho de campo integrado está dando muito certo, porque os professores realmente participam, se comprometem, buscam..., estão muito abertos para buscar essa integração, que já é resultado da contemporaneidade que essa discussão está alcançando (Rudá).

Em 1992 eu comecei a organizar e a construir um grupo de pesquisa [...]. E por meio desse grupo de pesquisa e da associação a ele de mais três colegas do meu Departamento de Educação, dois deles inclusive formados em filosofia, o que traz para o grupo uma perspectiva interessante do ponto de vista ambiental. [...] Quer dizer, particularmente desses três colegas, e depois outros colegas que vão se aproximando do grupo. Nós temos atuado nesses caminhos, na formação inicial por meio dos nossos cursos de graduação, por grupos de alunos da graduação, que nós já temos organizado (Enzo).

No que se refere às razões pelas quais os colegas foram considerados pouco receptivos, destaca-se que em alguns casos, apesar de considerarem a EA importante, não há muito interesse em se envolver com a mesma, o que também foi percebido em relação a outros campos de conhecimento a exemplo da educação sexual e educação do campo. Para vários docentes as principais razões estão relacionadas ao desconhecimento acerca da EA, seja por falta de uma visão política e socioambiental decorrente do desconhecimento desse campo, seja pelo pouco acesso a respeito de legislação e políticas públicas concernentes a EA. Agrega-se ainda a banalização do termo e a sua apropriação indevida para fins mercadológicos.

Compactuando com os sujeitos da pesquisa considero que o envolvimento dos colegas envolve tanto fatores de ordem pessoal, quanto profissional, dependendo do curso, da IES e das experiências de vida, alguns docentes tornam-se mais ou menos receptivos ao desenvolvimento da EA no currículo. O trabalho com EA inclui ação integrada do conhecimento e das atividades realizadas e, portanto, mudança de postura para conseguir atuar de forma cooperada e com diferentes saberes.

Quanto aos estudantes, os sujeitos da pesquisa consideram que em sua maioria são bastante receptivos à EA. Apesar de alguns respondentes ressaltarem sobre a resistência gerada, principalmente, pelo preconceito em relação às questões ambientais e a relevância da mesma para sua atuação profissional, além da forma de trabalhar envolvendo reflexões e problematização sobre questões socioambientais.

Há turmas composta por estudantes de vários cursos de licenciatura, sendo até a metade deles do curso cuja disciplina é obrigatória e, a outra metade por alunos que a disciplina é optativa. Há ainda turmas constituídas por estudantes de licenciatura e bacharelado, e aquelas formadas apenas por estudantes de licenciatura do mesmo curso.

A gente quase não tem turmas na Pedagogia tão grande e a maioria dos alunos, ou pelo menos metade vem de outros cursos. O que torna a disciplina um ambiente muito mais interessante. Porque o pessoal da Pedagogia não tem tanta formação anterior. Às vezes não tem tanta informação sobre as questões ambientais. Mas você tem o pessoal que vem da Engenharia, você tem o pessoal que vem da Administração, que está preocupado realmente com as questões ambientais, que vem porque é eletiva. E não porque é obrigatória. Então essas pessoas que vem como alunos que escolhem como eletiva, em geral eles têm uma sensibilização para a questão ambiental, maior do que quem faz da Pedagogia. E o pessoal da Pedagogia se toca que aquilo é uma questão importante para os outros. Então também começa... ah! isso é uma coisa muito legal que está acontecendo. Pelo menos a turma é multi, não é inter, a turma é multidisciplinar e cria uma discussão interdisciplinar entre eles também (Zaila).

Há situações em que o interesse dos educandos pela disciplina de EA é tão grande que requer seleção dos alunos das diferentes licenciaturas

Então o que eu faço é eu ofereço 40 vagas, 20 é da Pedagogia. E vinte são outras. Geralmente tem que fazer seleção. Então, como é que a Educação Ambiental está dentro dessa estrutura curricular ou está dentro daquilo que eu estou te contando. Ainda assim, as outras licenciaturas aí eu não consigo te falar como a Educação Ambiental está ali dentro, mas eu acho que não está. Com exceção da Biologia, talvez, que meu amigo que dá aula lá bota a questão da Educação Ambiental, mas é... tanto que os alunos da outra licenciatura vêm todos para nós. Mas isso é bacana, porque a gente traz uma abordagem bastante multidisciplinar, então o aluno de qualquer curso se situa ali numa boa, é uma transição, inclusive os professores que dão aula no curso são professores da minha equipe com variadas formações, jornalista, artista, biólogo, físico, tem geógrafos, historiador, tem um monte de gente dando aula (Malika).

A turma multidisciplinar, segundo mencionado, contribui para que os licenciandos comecem a experimentar trabalhar em conjunto com profissionais de outras áreas, refletindo a respeito das potencialidades e desafios que um trabalho interdisciplinar e cooperado requer.

A gente sempre trabalhou muito a questão deles fazerem, e com que os grupos fossem interdisciplinares. Porque uma tendência, você vai formar grupos, forma o grupinho da Pedagogia, o grupinho da Biologia, o grupinho da Educação Física, então a gente trabalhava isso com eles de formar grupos com pessoas diferentes de diferentes áreas, porque a gente falava: quando vocês forem para a escola, vocês vão encontrar colegas que não, necessariamente vocês vão concordar com as ideias, pessoas que vocês não conhecem. Então para perceber dificuldades no trabalho interdisciplinar e exercitar isso, então a gente trabalhava dessa maneira... pensando que de alguma forma, reproduzir o que eles iriam encontrar na escola. E aí, ao fazer o projeto, eles também se deparavam com N dificuldades, tanto de interação no grupo, entre eles como o lugar que eles iriam fazer e etc. Então eu acho que ela, para mim, ela sempre representou uma disciplina no currículo, mas eu acho que é um exercício importante para a formação. Para ter dificuldade de inserir a temática na escola, de trabalhar de forma interdisciplinar, de forma coletiva (Janaina).

As contribuições de um trabalho interdisciplinar, segundo os docentes, são reconhecidas como positivas pelos estudantes, no entanto os próprios docentes sinalizam como um dos desafios para inserção da EA de forma integrada (interdisciplinar, transdisciplinar, transversal, parte de uma disciplina...) no currículo que é eminentemente fragmentado. Apontam ainda como desafio trabalhar a partir de formas problematizadoras, cooperadas e envolvendo o sensível, já que estas provocam os estudantes a aprender por caminhos muitas vezes desconhecidos ou pouco utilizados na academia.

A avaliação dos alunos sempre foi muito positiva. Claro, com críticas também, porque a disciplina sempre criou um desconforto neles, por sair da posição mais passiva, de não serem aulas expositivas, por forçá-los a estar em um grupo que não era tão confortável. Então às vezes isso chegava a causar desconfortos maiores que às vezes a gente tinha que trabalhar. Então, acho que esse tipo de aprendizagem, não é exatamente de temática ambiental, percebe? [...] Então eu acho que isso começou a ficar mais claro, essa coisa de que não são só os conteúdos conceituais. [...] Às vezes um aluno fala assim no final do curso, “todas as disciplinas deveriam ser assim”. Então isso, acho muito valoroso. Então eu acho que por além de ser a temática ambiental (Janaina).

A condução do processo avaliativo também traz uma perspectiva formativa (LUCKESI, 2002; VEIGA, 2008). A avaliação ocorre durante toda a disciplina ou atividade de extensão e pesquisa, incluído diferentes instrumentos e critérios.

A avaliação continuada, baseada em projetos, relatórios, o diário de reflexões, portfólio, seminários e observação direta da participação em aula e auto avaliação. Mas a avaliação continuada e a avaliação por projetos, tem múltiplas formas, então na avaliação eu avalio a participação individual; a participação do coletivo; o *stand* que foi montado; o projeto de intervenção; o número de pessoas que mobilizou apesar de que eu vejo mais a qualidade do que foi feito do que a quantidade de pessoas mobilizadas; a questão de

fundamentos para as práticas porque eu digo que não é para cair no que o Max Valentino chama de Ativismo Imobilista, você faz e não sabe para quê está fazendo. Bem próprio do movimento ambientalista. Nós estamos dentro da universidade, tem que ter reflexão, fundamentação na prática que vai fazer. São múltiplas as formas de avaliação e principalmente essa avaliação por observação direta, por iniciativa, frequência, enfim, ora tem coisas individuais, ora tem coisas em dupla, ora tem coisas em grupo, sempre variando nas dinâmicas de interação entre eles (Raoni).

É válido registrar a autonomia dos estudantes em relação à forma de expressar seu processo de aprendizagem, buscado a maneira mais pertinente para socializar por meio oral e escrito.

A avaliação é pessoal, a gente não dá prova, a gente dialoga bastante, eles têm que entregar esse seminário que eles fizeram de forma escrita e apresentar de forma oral. Mas essa oralidade também é livre, pode ser apresentada em forma de teatro, dança, ou pode ser uma estrutura mais careta de *PowerPoint* também, a gente não liga. Então saem coisas bem bacanas, às vezes eles fazem comida, fazem festa.... Então é bem bacana esse processo, mas não aplica prova, a gente aplica esse diálogo e aí, assim, precisa de fôlego porque a gente acompanha as intervenções, então por isso que precisa de uma equipe. Eu sozinha não daria conta de dar sozinha essa disciplina (Malika).

Outro aspecto relevante é a avaliação coletiva que implica na valorização dos processos e resultados advindos de um fazer cooperado, em que a aprendizagem individual e de todo o grupo estão imbricadas e são igualmente necessárias para a formação dos estudantes, bem como para a melhoria dos processos pedagógicos.

São de formas diferenciadas. [...] eu sempre coloco para os meus alunos que a minha avaliação é eminentemente uma avaliação coletiva, não significa que eu nunca faça, mas propositalmente, e eu manifesto isso no primeiro dia de aula, eu valorizo as avaliações coletivas, e as avaliações coletivas significa a realização de trabalhos coletivos. Porque eu procuro, ao longo da disciplina, demonstrar o quanto a nossa sociedade se fechou nessa perspectiva individual e que o próprio processo educativo vira uma educação focada no indivíduo, na transmissão de conhecimento para esse indivíduo e que eu procuro romper com essa avaliação tradicional [...]. Então normalmente são a partir de desenvolvimento de determinados trabalhos coletivos ao longo da disciplina. [...] Gosto muito de fazer auto avaliação, que os alunos façam a auto avaliação do processo, não é auto avaliação dele, particularmente, mas a auto avaliação do processo em que ele está inserido, mas não é focado no que eu aprendi apenas, mas no que o processo todo, entender como é que ele vê esse processo todo. E nessa atividade de campo o nosso processo de avaliação é o acompanhamento que os professores fazem, os diferentes professores que participam da atividade integrada fazem dos seus alunos, juntamente com um relatório de campo final que os alunos precisam produzir[...] mas agora, o que a gente vai ver nesse relatório de campo, é justamente o quanto eles conseguiram integrar essas diferentes divisões que foram passadas ao longo

dessa experiência pela participação desses diferentes professores com as suas diferentes áreas do conhecimento (Rudá).

Os depoimentos ratificam a avaliação como um processo formativo, contínuo e permanente que possibilite as pessoas envolvidas perceberem o estágio de aprendizagem e tomarem decisões a respeito de novas ações pedagógicas para melhoria do processo educativo e das aprendizagens em si.

As estratégias utilizadas pelos docentes para inserção da EA aqui expostas expressam que os mesmos trilharam o caminho das águas, àquele que ao encontrar obstáculo faz uma pausa contínua para reflexão e continua valendo-se de outras estratégias para permanecer caminhando. No entanto, a ação docente tem limites e por isso requer políticas públicas e institucionais para que não se esvaia.

O principal desafio que vejo é a institucionalização das iniciativas pessoais ou de pequenos grupos de professores, que não são desprezíveis. Essas iniciativas tendem a desaparecer quando estes docentes são levados a assumirem outras tarefas ou se aposentam, dado que são iniciativas pouco ancoradas, por falta de valorização institucional. Outro desafio importante é inserir a formação de forma mais integrada à formação como um todo (Janaina).

A ausência ou incipiência da institucionalização da EA foi considerada por quase todos os docentes como um dos principais desafios para inserção da EA nos currículos. Dentre os problemas estão a pouca valorização dos processos formativos envolvendo a sustentabilidade socioambiental destinado não apenas aos estudantes, mas a toda comunidade acadêmica; o pouco espaço para diálogo a respeito das possibilidades de trabalhar EA em todo o currículo; o escasso incentivo e apoio da gestão dos cursos e da IES.

O fato de não estar oficializada em nenhuma instância institucional responsável pela implantação de EA no campus é um dos grandes entraves para o desenvolvimento dessas ações tanto de EA quanto de Gestão Ambiental (Raoni).

O pouco compromisso institucional como mencionado é reflexo não apenas do ambiente interno da IES, mas das políticas públicas educacionais do país. Para os docentes, as políticas públicas existentes são insuficientes e pouco efetivas para inclusão da EA. Além de estarem pouco articuladas com as práticas pedagógicas das IES e das escolas de Educação Básica.

Até que ponto as políticas de formação de professores explicitam essa necessária articulação e possíveis articulações para que essa questão esteja presente nos cursos? Então é preciso a formação de políticas públicas que

criem a necessidade. Porque essa necessidade demanda condições concretas e objetivas, desde recursos financeiros para que ela aconteça, tanto como espaços institucionais. Quer dizer, professores preparados para trabalhar com isso, espaço e tempo no currículo. Você quer conflito maior e motivo de disputa maior, que disputa de tempo no currículo, para que algo se apresente, algo apareça. Talvez essa seja a maior disputa que a gente faça do ponto de vista curricular nas nossas instituições e etc. Então se não tivermos políticas que garantam essa exigência, essa necessidade, em muitas instituições aquilo que cada um de nós, ou nós como grupo significamos, não faz frente a outras tantas demandas, e a outros tantos interesses que estão postos na elaboração do currículo (Enzo).

O depoimento de Enzo faz refletir a respeito da necessidade de integração entre políticas públicas específicas de EA e as relativas à formação de professores, já que estas últimas têm influenciado muito mais as mudanças curriculares nos cursos de licenciatura. Ainda que, sofram interferência das políticas ambientais vigentes.

Finalizando essa subcategoria é importante registrar que trabalhar EA a partir da disciplina, seja ela específica ou não, foi indicado por vários docentes como uma das principais oportunidades para inclusão da EA nos currículos de licenciatura.

Percebo que a disciplina tem ajudado aos alunos a visualizarem a necessidade da aproximação das várias áreas quando se vai estudar um tema socioambiental, ou seja, da necessidade da visão interdisciplinar. E também, como a disciplina aborda a questão da elaboração de projetos, muitos alunos têm optado por Educação Ambiental quando vão escolher o tema de seu projeto de conclusão de curso (Zene).

Tal realidade sugere que a disciplina por ser o espaço possível e de maior autonomia dos docentes tem se constituindo uma oportunidade, ainda que não seja para outros docentes o caminho mais pertinente ou suficiente para as mudanças estruturais no currículo e em toda a IES.

As reflexões expostas nesse capítulo me fazem inferir que não há o melhor caminho para inserção da EA nos currículos dos cursos de licenciatura, mas sim o mais adequado a cada realidade. Percebo ainda que aspectos que para alguns favorecem o desenvolvimento da EA, para outros trazem mais prejuízos do que vantagens. Compreendo ainda que os anseios a respeito de políticas públicas que garantam a inserção e desenvolvimento da EA não devem ser confundidos com a sua imposição/obrigatoriedade a ponto de comprometer a autonomia da IES, suas peculiaridades e a qualidade da formação socioambiental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo de formação de professores é por si só espaço/território de conflitos, mas também de convergência em relação aos conhecimentos considerados relevantes aos estudantes enquanto sujeitos/cidadãos e enquanto profissionais da educação. A inserção da EA provoca perturbações ao questionar o que está temporariamente posto como essencial à formação inicial de professores e, propor mudanças na concepção educativa. Apesar de convergir com especialistas do campo de formação de professores e de currículo, que coadunam com a concepção emancipatória de educação, o pouco conhecimento a respeito da EA e do seu potencial formativo, a torna ameaçadora ou pouco relevante para a comunidade acadêmica nos processos de estruturação e desenvolvimento do currículo.

A pesquisa acerca de como ocorre a inserção da EA nos currículos de licenciatura, a partir dos olhares de docentes atuantes nesse campo, revela avanços e desafios, e ao mesmo tempo indica que as diferentes formas de inserção da EA trazem tanto aspectos favoráveis quanto desafios ao campo.

A EA está presente nos currículos de licenciatura como disciplina específica – obrigatória e optativa-, extensão, parte de uma disciplina e transversal, com predominância da disciplina específica e extensão. A pesquisa indicou que a forma como EA está inserida no projeto pedagógico de um curso não necessariamente reflete a forma preferida pelos docentes, mas sim a viável no contexto atual. Nesse sentido, o diferencial está na concepção que se concretiza no modo de desenvolver a EA diante da realidade, sem perder de vista o ideal almejado.

A criação de uma disciplina específica de EA indicou que esta tem sido a forma mais viável, devido principalmente à organização disciplinar encontrada nos cursos. Apesar das limitações quanto ao tempo e a localização da disciplina em alguns cursos, a criação da mesma representa um avanço quanto à definição de espaço-tempo para EA no currículo de formação inicial de professores, e uma oportunidade de inovação curricular ao ser desenvolvida buscando o diálogo entre os diferentes conhecimentos e a práxis pedagógica.

Como apresentada pelos sujeitos da pesquisa, a disciplina de EA tem provocado mudanças curriculares e possibilidades de renovação da própria lógica disciplinar induzindo a construir e ressignificar o processo de aprendizagem em uma lógica transdisciplinar e emancipatória. O diferencial está no enfoque dado mediante a forma de condução do docente, ainda que esteja num contexto curricular hostil à integração entre, além e através das disciplinas.

Diante do exposto a disciplina específica de EA deixa de representar um retrocesso no currículo e torna-se uma possibilidade factível que precisa ser trabalhada numa perspectiva de disciplina aberta e fechada, sem perder de vista o propósito de alcançar todo o sistema que se constitui a IES.

A extensão é o espaço mais aberto para a inserção da EA, com maior possibilidade de inovações e aproximação com a realidade. Apesar de nem sempre ser considerada como currículo em algumas propostas pedagógicas e ainda ser pouco valorizada pelas Instituições de Educação Superior. Aliada ao ensino e à pesquisa, a extensão, segundo os sujeitos da pesquisa, tem possibilitado aos futuros professores organizarem e vivenciarem diferentes experiências pedagógicas, além de refletir sobre elas a partir de um enfoque transdisciplinar e multirreferencial.

O compromisso social e político de transformar a partir da convivência pedagógica em diferentes e diversos ambientes educativos foi outro aspecto que ficou evidente. A extensão é uma via de mão-dupla para interação e horizontalidade política nas trocas de saberes entre a Instituição de Educação Superior e a sociedade. Ela foi muito mais considerada como uma concepção formativa do que necessariamente um projeto específico, ainda que os docentes reconheçam as especificidades da mesma em relação ao ensino e à pesquisa. Admitem ainda que as formações por meio da extensão não envolvem todos os estudantes, razão pela qual a EA assim ofertada enfrenta certa limitação.

Em relação à EA como parte de uma disciplina parece-me a que mais reflete a ideia da EA passando por todo o currículo. A experiência analisada conduz a inferir o quanto é possível em qualquer disciplina ser trabalhada a formação ambiental, de forma híbrida. No entanto, desenvolver a EA desse modo requer qualificação do docente universitário. Considerando que a maioria dos docentes universitários não tem formação ambiental, como os mesmos poderão fazer as articulações necessárias para a inclusão da EA nas disciplinas em que lecionam? Nesse contexto ao tratar de formação de professores em EA é preciso considerar tanto os da Educação Básica quanto os da Educação Superior.

A EA transversal a todo currículo está explicitamente prevista na PNEA e é almejada por vários educadores por incidir na formação contínua e permanente. Entretanto, a inclusão de um tópico transversal, presente em todos os anos e componentes curriculares do curso de licenciatura, mostrou-se pouco efetiva. A ausência de um espaço definido no currículo, tornou frágil a inserção da EA. A transversalidade para ser efetivada requer que de algum modo todos os componentes curriculares e respectivos docentes por eles responsáveis tenham clareza a respeito de como e quando incluirá conteúdo relativo à EA, mas também como abordará sob a

ótica da sustentabilidade socioambiental, o conteúdo específico do componente curricular que trabalha.

A ausência de definição do espaço-tempo da EA incorre simultaneamente a ausência da mesma no currículo, ainda que esteja prevista no PPC. A implementação da EA de forma transversal requer mais do que a criação de um tópico, pois demanda condições para perceber os nexos existentes e possíveis de cada componente curricular e respectivas atividades formativas do curso de licenciatura com a EA.

A análise a respeito de como os professores concebem a inserção da EA no currículo dos cursos de licenciatura revelou que, apesar de diferentes referenciais, a formação emancipatória e a busca por transformações socioambientais a partir da EA são recorrentes. Para os sujeitos da pesquisa a inserção da EA não se restringe à inclusão de um componente curricular, pois envolve mudanças na práxis formativa dos licenciandos e da IES como um todo. Por tanto, inserir EA implica em desenvolvê-la mediante conhecimentos teóricos e metodológicos sem perder de vista os aspectos axiológicos e políticos que estão subjacentes à práxis educativa.

A reflexão/ação/reflexão a respeito da realidade sob a ótica da sustentabilidade torna-se indispensável e deverá permear todas as atividades e conteúdos trabalhados dentro e fora da sala de aula. Essa dinâmica entre o conhecimento previsto e o emergente torna o currículo dinâmico e aberto a interagir com o novo sem perder o seu propósito emancipatório. Essa visão ampliada de currículo contribui para identificação do potencial formativo de todas as atividades e espaços da IES e, por conseguinte diferentes possibilidades e espaços para inserção da EA.

A inserção da EA implica então na unicidade ensino, pesquisa, extensão e gestão, que por sua vez envolve relações externas e internas à estrutura curricular. Externamente, tem-se a sinergia entre o currículo, a gestão da IES e do curso, a legislação vigente, as políticas públicas e institucionais (existentes ou não), as demandas da sociedade e a valorização social dos professores. As relações internas referem-se à seleção e organização do conteúdo referentes a EA, ao espaço-tempo de cada componente curricular, à relação deles entre si e deles com outros saberes, assim como a forma de condução do processo formativo e os valores que os fundamentam.

Conceber a inserção da EA no currículo envolve então, outro jeito de pensar/fazer a formação docente, considerando, a inter-relação entre a temática ambiental e os conhecimentos referentes à especificidade da docência, assim como, a EA como um ato político que requer engajamento social, posicionamento frente à realidade educacional e socioambiental.

A unidade teoria/prática é um importante diferencial tanto em relação à concepção, quanto ao fazer pedagógico. Para todos os docentes a inserção da EA inevitavelmente envolve saber/pensar/fazer/transformar. A reflexão sobre a realidade é essencial para um fazer intencional e transformativo, o que requer uma postura investigativa por parte dos futuros professores e essa investigação ocorre, sem hierarquia, entre os conhecimentos científicos e os “não-científicos”.

Em relação às estratégias utilizadas pelos docentes para inserção da EA, elas têm eminentemente um cunho pedagógico apesar das institucionais também se fazerem presentes. Algumas se referem a procedimentos didáticos, outras voltadas à inserção na estrutura universitária - extensão, pesquisa, ensino, além das concernentes à abordagem teórica – pedagógica do conhecimento. Estas últimas chamam atenção para relevância dos aspectos que fundamentam as formas de construção do conhecimento e não apenas o conhecimento em si. Além disso, buscam a integração entre os diferentes campos de conhecimento científico, bem como destes com outros conhecimentos provenientes das artes, das tradições, das experiências vividas, das religiões, da diversidade cultural, entre outros, trabalhando diferentes sistemas de organização e produção do conhecimento. Essas perspectivas visam ainda, contribuir com a superação da primazia do conhecimento científico e a valorização do diálogo entre saberes como caminho para construção de novos conhecimentos.

As estratégias referentes à inserção da EA na estrutura da IES, voltam-se para a inclusão nas atividades - extensão, pesquisa, ensino e gestão – de forma articulada entre si. Vários docentes sob a ótica da ambientalização curricular consideram imprescindível que a inserção da EA não se restrinja ao ensino, mas a todas as atividades e espaços da IES. Essa é a razão pela qual utilizam como principais estratégias a articulação entre o ensino na graduação e na pós-graduação stricto sensu; a formação de grupos de estudo e de pesquisa; atividades extensionistas, com a intenção de contribuir para que a pesquisa a reflexão e a práxis pedagógica sejam inerentes à formação e ao trabalho docente.

A condução do processo pedagógico como estratégia foi bastante mencionada, talvez pelo fato de estar muito relacionado à autonomia docente. Essa estratégia corrobora com a concepção formativa dos sujeitos da pesquisa. A utilização dos diferentes procedimentos pedagógicos tem em comum o envolvimento e a vivência dos licenciandos no planejamento, desenvolvimento e avaliação de ação pedagógica. Com o intuito de fazê-los criar, experimentar, refletir e recriar diferentes possibilidades pedagógicas que os façam aprender e aprender a ensinar outros conteúdos que se fizerem necessários à formação socioambiental das pessoas.

Nesse processo, a aula e a avaliação tomam um sentido formativo e colaborativo em que os sujeitos envolvidos são educadores-educando e educando-educadores.

O espaço das atividades acadêmico-pedagógicas mostrou-se como a principal oportunidade para inserção da EA no currículo de licenciatura, ao tempo em que a institucionalização da EA ainda se constitui o principal desafio. No entanto, os aspectos mencionados como oportunidade e desafios mudaram diante do contexto da IES exercendo diferentes influências no processo de inserção da EA. Os aspectos aos quais me refiro são: políticas públicas e legislação vigentes; apoio da gestão da IES e do Curso; receptividade dos docentes e dos estudantes; compromisso institucional.

A análise indicou que a EA está presente na maioria dos PDI e PPI das IES, bem como dos PPC de licenciatura. No entanto, os subsídios para efetivação da EA foram considerados incipientes ou inexistentes pelos sujeitos da pesquisa. A presença da EA nos referidos documentos é uma etapa relevante e indicadora de avanços, mas é parte de processo maior que está para além do texto prescrito, principalmente quando esse texto nem sempre é balizador das práticas docentes, ou por desconhecimento desses profissionais ou por não refletirem os anseios e necessidades almejadas ao desenvolvimento da EA.

A legislação vigente e as políticas públicas tanto específicas de EA, quanto as voltadas à Educação Superior, em várias IES foram indutoras da inserção da EA, respaldando os docentes para conquista de espaços junto à gestão do curso. As políticas públicas fomentadas, em especial pelo MEC, a exemplo das avaliações dos cursos e dos alunos e os processos formativos de professores em exercício facilitaram a conquista de espaço da EA junto à gestão da IES. Quanto à avaliação externa foi perceptível maior influência em relação as IES privadas do que nas públicas, o que faz deduzir que o interesse pela imagem da instituição frente à sociedade é outro fator indutor para inserção da EA. Entretanto, as políticas públicas foram consideradas incipientes para atender a diversidade e quantidade de IES e subsidiar as ações desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa. No que concerne aos marcos regulatórios, as DCN ao estabelecerem explicitamente a inclusão de conteúdos referentes às questões ambientais influenciaram favoravelmente na definição do espaço da EA no currículo, em especial os dos cursos de Pedagogia. Além destas, outras legislações também contribuíram para conquista e expansão do espaço da EA na licenciatura, entretanto essa expansão requer cautela quanto a qualidade da formação ambiental promovida.

A receptividade dos docentes e dos estudantes, quando ocorre, favorece o desenvolvimento de atividades integradas entre diferentes campos de conhecimento, assim como ações pedagógicas em diferentes realidades. O desafio maior para envolvimento dos

colegas e estudantes encontra-se no preconceito em relação à EA proveniente de uma visão restritiva e superficial da mesma. E, no caso dos estudantes, adiciona-se aspectos referentes à forma de condução das atividades pedagógicas que requerem atividades colaborativas de construção do conhecimento. Considero que tanto a receptividade dos docentes quanto dos estudantes é também influenciada pela política ambiental da IES, pois a existência da mesma favorece a contextualização e os sentidos atribuídos ao trabalho no âmbito curricular.

A institucionalização da EA ainda necessita de outros elementos para sua efetivação. A presença da EA no Plano de Desenvolvimento Institucional, no Projeto Pedagógico da IES e nos Cursos de Licenciatura é ainda frágil, quando os subsídios para concretização da mesma não existem ou são incipientes. Essa realidade reverbera na consolidação da EA no âmbito curricular e indica que apesar de relevante, a inserção da EA não ocorre mediante a sua presença nos documentos legais e institucionais, mas a partir do desenvolvimento da mesma no cotidiano da IES e, mais especificamente, dos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, o apoio da gestão da IES e do curso tornam-se necessários para que a formação ambiental advinda do currículo do curso de licenciatura se reverbere para outros espaços da IES, assim como, as advindas desses espaços encontrem no currículo do curso um ambiente propício para a organização e efetivação de processos formativos da EA. Esse movimento contribui para tornar toda a IES um espaço intencionalmente voltado para a formação ambiental das pessoas e para os licenciandos, contribuindo na percepção acerca do currículo enquanto cultura, conhecimento, presente não apenas na sala de aula, mas em todos os espaços da IES. Políticas públicas e institucionais tornam-se fundamentais para a inserção da EA nos currículos dos cursos de licenciatura para que impulsionem as iniciativas individuais ou de pequenos grupos a se tornarem coletivas e contínuas no currículo e na IES. Os estudos indicaram que tanto a forma de inserção quanto os fatores que influenciam a mesma podem ser luz e escuridão dependendo do curso e da IES. É possível que esta inserção implique uma mudança na cultura institucional cuja complexidade está na interação dos múltiplos fatores.

As reflexões realizadas durante a pesquisa me fazem defender que as diferentes formas – disciplina específica, parte integrante de uma disciplina, transversalidade, extensão, pesquisa -, da presença da EA no currículo de licenciatura trazem importantes contribuições para consolidação da EA na perspectiva emancipatória, bem como, para os campos de currículo e de formação de professores. Qualquer forma de inserção da EA apresenta desafios e possibilidades, cuja intensidade irá variar conforme as peculiaridades das IES e o contexto social, histórico e político. Nesse sentido, cabe à comunidade acadêmica de cada curso definir a maneira mais adequada ou possível para inserção da EA, desde que a mesma possua um

espaço definido, explícito e permanente no currículo. Defendo que a obrigatoriedade do espaço-tempo curricular da EA não comprometa a autonomia da comunidade acadêmica em tecer seus currículos de maneira democrática e participativa, mas também não fique à deriva da “boa vontade” da equipe gestora e dos docentes do curso.

A inserção da EA como explicitada durante a pesquisa mostra o movimento histórico feito por sujeitos reais, coletivos e, desse modo, avanços, retrocessos e desafios presentes neste campo são decorrentes das ações de um coletivo que acredita e faz mudanças a cada dia, alimentado por uma utopia que conduz a EA a ter *raízes e asas* para se consolidar sem perder a sua potencialidade de galgar novos voos em busca da sua consolidação para outro tipo de educação.

As reflexões advindas da tese me fizeram vislumbrar algumas possibilidades favoráveis à inserção da EA na formação inicial de professores. A primeira refere-se à articulação tanto dos coletivos de educadores ambientais quanto da Coordenação Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação, com outras instâncias desse ministério, a quem compete definição de diretrizes, recursos, programas e ações voltadas à Educação Superior e à formação de professores. Essas instâncias são: i) Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), de modo a fortalecer a inserção da EA nos processos de regulação e supervisão das IES; ii) Secretaria de Educação Superior (SESu), para inclusão e fortalecimento da EA no planejamento e implementação das políticas voltadas à Educação Superior; iii) Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) – responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na qual os Institutos Federais de Ciências e Tecnologia estão integrados; iv) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para incluir a EA nas ações de fomento à formação inicial e continuada de docentes da Educação Básica e Educação Superior; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – visando fomentar na avaliação e no censo da educação superior dados sobre a presença da EA nas IES de modo a subsidiar consecução de políticas públicas.

Outra possibilidade refere-se aos professores estarem inseridos em coletivos de educadores ambientais fortalecendo as especificidades desse campo, mantendo o diálogo ou integrando outros coletivos voltados à formação de profissionais da educação e da educação (superior e básica) como um todo para que possam nesses espaços provocar discussões a respeito da EA e da construção de estratégias para inserção da mesma na formação dos futuros formadores.

A finalização da tese olhares docentes sobre educação ambiental no currículo de formação inicial de professores não significa a finalização da pesquisa sobre o tema. Na medida em que às questões da pesquisa foram sendo respondidas outras foram suscitadas indicando que os conhecimentos sobre o objeto de estudo não se esgotam com esta tese, já que a mesma se constitui uma parte do sistema complexo que envolve a EA, a formação docente e o currículo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. E. S. **A educação ambiental e a pós-graduação**: um olhar sobre produção discente. Rio de Janeiro: PUC, 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação PUC- Rio.
- ALVES, N; GARCIA, R.L. Atravessando fronteiras e descobrindo (mais uma vez) a complexidade do mundo. In: ALVES, N; GARCIA, R.L (Org.). **O sentido da escola**. 5ed.Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p.65-90
- ANDRÉ, M. O trabalho docente do professor formador e as práticas curriculares da licenciatura na voz dos estudantes. In: **Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos**. SANTOS, L.L.C.O; FAVACHO, A.M.P. (Org.). Curitiba, PR: CRV, 2012
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Cortez, 1982.
- ARAÚJO, M. A. D.; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, out./dez. 2010. 647-668.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Imagens quebradas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPEd. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: fev. 2012. (a)
- _____. **Estatuto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** – ANPEd. Porto de Galinhas: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/Estatuto%20ANPEd%20Registro%20Cartorio%20.pdf>>. Acesso em: mai. 2012. (b)
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª revista e atualizada. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARRA, V. Formação de professores e a educação ambiental no ensino superior e na pós-graduação. **Revista Com Scientia**. v. 1, 2006. Disponível em: < http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/ponto_vista/ponto_de_vista_vilma.pdf>. Acesso em: ago. 2010.
- BARRETO, E. S. S. Universidade e educação básica: lugares e sentidos da formação de professores. In: CUNHA, C. SILVA, J.V; SILVA, M.A. (Org.) **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. p. 179-198
- BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990
- BERTOLIN, J. C. G. A mercantilização da educação superior: uma trajetória do bem público ao serviço comercial. In: **Educação & Realidade**, v.1, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, set/dez, 2009, p.191-212

BORBA, A. M.; FERRI, C.; HOSTINS, R. C. L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 249-258, mai./ago. 2004. ISSN 1519-828227. Disponível em: <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/779>. Acesso em: jun. 2010.

BOURDIEU, P; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2ªed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1982.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_Regulamento_PIBID.pdf. Acesso em: dez. 2014

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, Diário Oficial da União, 25 de abril de 2007.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, 13 de dezembro de 2007, Seção,1 p. 39. Brasília.

BRASIL. Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima. **Plano Nacional sobre Mudança do Clima - PNMC** - Brasil. Brasília: [s.n.], 2008. Disponível em http://www.mma.gov.br/estruturas/smcq_climaticas/_arquivos/plano_nacional_mudanca_clima.pdf. Acesso em: nov. 2010. (b)

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, para o decênio 2014-2024. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: dez. 2014.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 226 de 1987. Dispões sobre educação ambiental. In: DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993. p. 331-336.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 492, 3 de abril de 2001. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: jan. 2012. (b)

_____. Parecer CNE/CP nº 009, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: jan. 2012. (c)

_____. Parecer nº 776, de 03 de dezembro de 1997. Orientação para as diretrizes dos cursos de graduação. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: jan. 2012.

- BRASIL. Resolução CNE/CES n° 5, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. In: _____ **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf. Acesso em: jan. 2012.
- _____. Resolução CNE/CES n° 1, de 20 de janeiro de 2010. Dispõe sobre normas e procedimentos para credenciamento e recredenciamento de Centros Universitários. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de janeiro de 2010 – Seção 1 – p. 10
- _____. Resolução CNE/CES n° 2, de 18 de fevereiro de 2003. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Biomedicina. In: _____ **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces022003.pdf>. Acesso em: jan. 2012.
- _____. Resolução CNE/CES n° 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: jan. 2012.
- _____. Resolução CNE/CP n° 01 de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. In: BRASIL. **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: jan. 2011.
- _____. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: jan. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Recursos Hídricos. Resolução CRNH n° 98, de 26 de março de 2009. Estabelece princípios, fundamentos e diretrizes para a educação, o desenvolvimento de capacidades, a mobilização social e a informação para a Gestão Integrada de Recursos Hídricos no Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. In: CNRH **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 30 jul. 2009. Disponível em: <http://ws.mp.mg.gov.br/biblio/informa/310712177.htm>. Acesso em: mar. 2011.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: jan. 2011.
- BRASIL. Decreto n° 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei n° 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm. Acesso em: jun. 2012.
- BRASIL. Decreto n° 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 1 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm. Acesso em: mar. 2012. (c)

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: jan. 2014

BRASIL. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os Centros Universitários e dá outras providências. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5786.htm. Acesso em: mar. 2012. (a)

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de fo. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 30 jan. 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: mai. 2010.

_____. Lei n. 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. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em: mar. 2012. (a)

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jan. 2011.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: mai. 2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: set. 2014.

_____. Lei nº 10.257, de julho de 2001. Regulamenta os art. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 11 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: mar 2012.

_____. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 26 set. 2005. (a)

_____. Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 8 jan. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11445.htm. Acesso em: mar. 2011.

_____. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 11. abr. 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm. Acesso em: jun. 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, 26 jun. 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: nov. 2014.

_____. Lei nº 4.771, 15 de setembro de 1965. Institui o novo Código Florestal. In: BRASIL. **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 16 out 1965. Revogado pela Lei nº 12.651, de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14771.htm. Acesso em: jan. 2010.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In: BRASIL. **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: mar. 2013.

_____. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2 set. 1981. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938.htm. Acesso em: mar 2012.

_____. 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. In: BRASIL. **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 28 abr. 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: out. 2009.

_____. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. In: BRASIL. **Diário Oficial da União**. [S.l.]: [s.n.], 19 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm. Acesso em: mar. 2013.

_____. Lei nº. 9.433, de 8 de janeiro 1997. Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídrico regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. In: BRASIL **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 9 jan. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19433.htm. Acesso em: nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG, 2011-2020**. Brasília: CAPES, v. 2, 2010. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8> Acesso em: jan.2015

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. **Mapeamento da educação ambiental em instituições brasileiras de educação superior**: elementos para políticas públicas. Brasília: MEC/MMA, 2007. Série Documentos Técnicos nº 12.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. 3ª. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. (b)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 976 de 27 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial - PET. **Diário Oficial da União**. Brasília: Brasil. 28 jul. 2010, p. 103-104.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 24 de abril de 2013. Altera dispositivos da Portaria MEC nº 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial - PET. In: _____ **Diário Oficial da União**. Brasília: [s.n.], 2013. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CEUQFjAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13005%26Itemid%3D&ei=yPkQUrruMMjm2AXKr4D4Cg&usg=AFQjCNHjBzT6

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital nº 6. PROEXT 2009 - MEC/SESU**. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/editalproext2_2009_6.pdf. Acesso em: dez. 2012.

_____. **Edital nº 2 PROEXT 2013 - MEC/SESU**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdhttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&Itemid=490>. Acesso em: jan. 2013.

_____. **Edital nº 5 PROEXT 2010 – MEC/SESu**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&Itemid=490>. Acesso em: abril 2013

_____. **Edital nº 04 PROEXT 2011 – MEC/SESu**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12243&Itemid=490>. Acesso em: abril 2013

BRASIL; Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. Resolução CONAMA nº 422, de 23 de março de 2010. Estabelece diretrizes para as campanhas. In: BRASIL **Resoluções do Conama**: Resoluções vigentes publicadas entre setembro de 1984 e janeiro 2012. Especial. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2012. p. 1088. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/processos/61AA3835/LivroConama.pdf>. Acesso em: jun. 2012.

BRUGGER, P. **Educação ou adiestramento ambiental?** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994

BURNHAM, T. F. Pesquisa multirreferencial em educação ambiental: bases sócio-culturais-político-epistemológicas. In: Revista **Pesquisa em educação ambiental**, São Paulo, v.1, n.1, jul. /dez. 2006, p.73-92, .

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico**: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **A Invenção Ecológica**: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil. 3ª edição. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul EDUFRGS, 2006.

_____. A pesquisa em educação ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS e EPEA de 2001 a 2006. **Pesquisa, educação e inserção social**: olhares da região sul, Canoas, p. 213-232, 2008.

_____. Educação ambiental crítica nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24. Disponível em http://www.isabelcarvalho.blog.br/pub/capitulos/edu_ambiental_critica.pdf. Acesso em: jun. 2010.

_____. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun. 2011.

CARVALHO, I. C. M.; AMARO, I.; FRANKENBERG, C. L. C. Ambientalização curricular e pesquisas ambientalmente orientadas na PUCRS: um levantamento preliminar. In: LEME, P. et al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 137-144

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. D. O. 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. 119-267, Jan-Jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a07.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

CARVALHO, I. C. M.; TONIOL, R. **Ambientalização, cultura e educação**: diálogos, traduções e inteligibilidades possíveis desde um estudo antropológico da educação ambiental, 2011. Disponível em: <www.isabelcarvalho.blog.br/wp-content/uploads/2009/05/2011-2401-Revisão-Isabel-ANPED-Sul-UEL1.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

CARVALHO, L. M.; CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L. C. O processo de ambientalização curricular da UNESP- campus de Rio Claro: diagnóstico e perspectivas. In: GELI, A. M.; JUYENT, M.; SÁNCHEZ, S. **Ambientalización curricular de los estudios superiores**: Diagnóstico de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona - Rede Aces, v. 3, 2003. p. 131-165.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. In: **Educação & Realidade**, v.1, n.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, set/dez, 2009 p 81-94

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000. Cap. 1, p. 13-48.

CASTANHO, S. Metodologia do ensino ou da educação superior? Um olhar histórico. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 29-36.

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.

_____. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **In: Revista do Terceiro Incluído: transdisciplinaridade e educação ambiental**. v.1, n 2, 2011. Disponível em <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/view/17240>> Acesso em: jun. 2013

CETRANS. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** [online], Rio de Janeiro, p. 5-15, Set/Dez 2003. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. 5ed. São Paulo: Ática, 2003

CUNHA, L. A. **A universidade temporã. O ensino superior da colônia à era Vargas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

D'ÁVILA, C. **A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura**. Disponível em <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6483--Int.pdf>>. Acesso em: fev. 2011

DIAS, C. S. Possibilidades e limites no uso da abordagem (auto) biográfica no campo da educação ambiental? Galiazzi, M.C; FREITAS, J.V. (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007

DIAS, G. F. **Educação ambiental princípios e práticas**. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993.

DIAS-DA-SILVA, M, H. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, v.23, n.02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_formacion_profesores_brasil.pdf. Acesso em: jan.2010

DURHAM, E. R. A criação dos centros universitários. In: MACEDO, A. R. D. **Os impactos dos centros universitários no ensino superior brasileiro 1997-2007**. Brasília / São Paulo: Anaceu / Qualitas, 2007. p. 18-23. Disponível em http://www.anaceu.org.br/conteudo/artigos/publicacoes/Anaceu_Finalizado4.pdf. Acesso em: mar. 2012.

FAGUNDES, N. C; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. In: **Revista da FAGED**, nº 05, 2001. p. 39-55. Disponível em <<http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/1386/1/2013.pdf>> Acesso em: dez. 2014

FARIAS, R. C. et al. Análise dos processos de ambientalização da formação acadêmica na Universidade Federal Rural de Pernambuco. RUSCHEINSKY, A. et al (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior**. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014 p. 185-205

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1984. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERRARO JUNIOR, L. A. Qual extensão, para qual sustentabilidade? In: LEME, P. C. S.; PAVESI, A.; GONZÁLEZ, M. J. D. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p.51-58

_____. **Rupea**: entrevista. Salvador: [s.n.], 2013. Entrevista concedida a Rita Silvana Santana dos Santos 22.jan.2013.

_____. Qual extensão, para qual sustentabilidade? In: LEME, P. et al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 51-57

_____. Qual extensão, para qual sustentabilidade? In: LEME, P. C. S.; PAVESI, A.; GONZÁLEZ, M. J. D. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 51-57

FIGUEIREDO, J. Formação do(a) educador(a) ambiental numa perspectiva dialógica e relacional. **ANPEd**, 2010. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/./GT22-2184--Int.pdf. Acesso em: dez. 2011.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**: introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Liber, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8ªedição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 8ª ed. Vila das Letras: Indaiatuba-SP, 2007.

FREITAS, D. D.; SOUZA, M. L. O ensino superior no Brasil: desafios para a ambientalização curricular. In: LEME, P. et al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 129-135.

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H. T. Uma reflexão sobre o valor do trabalho desenvolvido pela REDE ACES no período de sua implantação. In: GELI, A. M.; JUNYENT, M.; SÀNCHEZ, S. **Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores**: Acciones de Intervención y labance final del proyecto de Amientalización Curricular de. Girona: UdG, v. 4, 2004. p. 305-319.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em < <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf> > Acesso em: jan. 2015

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N; GARCIA, R.L (Org.). **O sentido da escola**. 5ed.Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p.15-36

- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2008.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. D. S.; ANDRÉ, M. E. D. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Out./Dez. 2010.
- GAUDIANO, E.G. **Educación ambiental: historia y conceptos a veinte años de Tbilisi**. Tlalpan, México (DF): Sistemas Técnicos de Edición SA de CV, 1997.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.
- _____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995
- GRUN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.
- GUERRA, A. F. S. et al. Definindo os rumos para a ambientalização curricular e sustentabilidade na universidade - Univali sustentável. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SÁENZ, O. **II Jornada Ibero-Americana da ARIUSA: compromisso das universidades com a ambientalização e sustentabilidade**. Itajaí: UNIVALI, 2012. p. 116-121. e-book. Disponível em <http://www.reasul.org.br>.
- GUERRA, A. F.; Figueiredo, M.L: e Ruscheinsky, A. Um panorama da sustentabilidade nas instituições de educação superior no Brasil. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE "O MELHOR DE AMBOS OS MUNDOS", 6, 2014, Bertoga. **Anais...** São Paulo: SESC, 2014. p. 594-602.
- GUIMARÃES, J. D. M.; ALVES, J. M. Formação de professores na área de educação ambiental: uma análise dos anais da ANPEd (2009-2011). **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 44-66, Jan-Jun. 2012.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006. p.9-16
- GUIMARÃES, M. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B; LAYRARGUES, P. P; CASTRO, R. S (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p.15-29
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2011 - resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep). **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf. Acesso em: ago. 2012.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JULIANI, S. F; FREIRE, L. O papel da extensão universitária na inserção curricular de educação ambiental: uma experiência no curso de Ciências Biológicas da UFRJ. In: **Revista da SBEnBio**, n. 7, out.2014. p. 6723-6733. Disponível em <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2014/11/R0401-1.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrance. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 163-183, 1999

LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. **Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 1-14, abr. 2002. Disponível em: http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_UK_34.pdf. Acesso em: mar. 2011.

_____. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza**: elementos para uma sociologia da educação ambiental. (Tese doutorado). Campinas: Universidade Estadual de Campinas/ Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2003. 105 p.

_____. Do risco à oportunidade da crise ecológica: o desafio de uma visão estratégica para a educação ambiental. In: SANTOS, J.; SATO, M. **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. São Carlos-SP: RIMA, 2001. p. XIII - XVIII.

LAYRARGUES, P. P.; DOURADO, M. F. O grau de internalização da temática ambiental na Faculdade UNB Planaltina. In: **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2011. p. 235-240

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. **Anais do VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto, 2011. 01-15. Disponível em <http://epea2011.webnode.com.br/anais-do-vi-epea/trabalhos-completos-do-viepea/>. Acesso em: out. 2012.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre - RS, v.34, n.3, set./dez.2009

LIMA, F. B. G. **A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia**: um estudo da concepção política. 2012. 282f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

LIMONTA, S.V. **Currículo e formação de professores**: um estudo da proposta curricular do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. 2009.285f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Goiás, Goiás.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>. Acesso em: mar. 2012

LOUREIRO, C. F. B. et al. Contribuições da teoria marxista para educação ambiental crítica. In: **Caderno CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade**. 2ª ed. Campinas, vol. 29, n. 77, jan./abr. 2012, p.81-98.

LOUREIRO, C. F. B. Proposta pedagógica educação ambiental no Brasil. **Educação Ambiental no Brasil** (Boletim 1, Ano XVIII), Brasília, Março 2008. Série Um Salto para o Futuro.

_____. **Sustentabilidade e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. In: **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nova de Julho, São Paulo, p. 79 a 88. Disponível em http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_eccos_1.pdf Acesso em: jan. 2015

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a

_____. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise práticas curriculares. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.13, n.3, p-427-435, set./dez. 2013b. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/macedo.pdf>> Acesso em: mar. 2014

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

_____. **Etnopesquisa crítica e etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber, 2ª ed. 2010

MANCIBO, D; DO VALE, A.A; MARTINS, T.B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60 jan.- mar. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>>. Acesso em: mar. 2015

MARQUES, R. "Não ganhamos nada por esperar". In: **BRASIL Os diferentes matizes da educação ambiental no Brasil: 1997-2007**. Brasília: MMA, 2008. p. 185-195.

MASETTO, M. **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Da Biologia à psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Ontologia da realidade**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Psy II/ Workshop, 1995.

MEDEIROS, H. Q. e SATO, M. T. Educação ambiental intercultural no Estado do Acre, Amazônia Brasileira. **Acta Scientiarum. Humanand Social Sciences**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 211-219, July-Dec., 2013. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/22476/pdf_8> Acesso em: dez. 2014

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 131-150, mai./ago. 2000. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501408>. Acesso em: mar. 2012.

MINAYO, M. C. D. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORALES, A. G. M. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. **Educar em Revista [online]**, n. 34, p. 185-199, 2009. ISSN 0104-4060. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200011&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jun. 2011.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Europa-América, 1990.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013

_____. **O método I: a natureza da natureza**. 2ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. **O método III: O Conhecimento do Conhecimento**. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América/ Biblioteca Universitária, 1987.

MORIN, E.; MOIGNE, J. L. L. **A inteligência da complexidade**. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Liber, 2006.

NASCIMENTO, P. A. M. SILVA, C. A.; SILVA, P. H. D. Subsídios e proposições preliminares para um debate sobre o magistério da educação básica no Brasil. **Radar**, Brasília, nº 32, p.37-51, abr. 2014

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2001.

NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIAS, D.S. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: UNB, 2001

OLIVEIRA, C. C. **A educação como processo auto-organizativo: fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária**. Lisboa: Instituto Piaget. Portugal: Instituto Piaget, 1999.

OLIVEIRA, H. T. Contextos e desafios na produção de sentidos sobre sustentabilidade e ambientalização da educação superior. In: LEME, P. C. S.; PAVESI, A.; GONZÁLEZ, M. J. D. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p.37-42

OLIVEIRA, H. T. O processo de ambientalização curricular na Universidade Federal de São Carlos nos contextos de ensino, pesquisa, extensão e gestão ambiental. **V Congresso Iberoamericano de Educación Ambiental: Perspectivas de la Educación Ambiental en Iberoamerica**. Joinville, Ciudad de México, n. PNUMA- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, p. 449-457, 2006.

OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. D. Os projetos político-pedagógicos dos cursos de pedagogia e os temas ambientais: o caso das universidades federais brasileiras. **Perspectiva**, Florianópolis, 30, nº 2, mai./ago. 2012. 445-472.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano - 1972**. Estocolmo: ONU, 1972. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/estocolmo1972.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. Brasília: [s.n.], 1992. Disponível em: <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/rio92.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. 14 a 26 de outubro de 1977. Tbilisi: UNESCO, 1977. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Tbilisicompleto.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

PÁDUA, J. Um país e seis biomas: ferramenta conceitual para o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental. In: PÁDUA, J. (Org.) **Desenvolvimento, justiça e meio ambiente**. Belo Horizonte / São Paulo: UFMG/ Petrópolis, 2009. p. 118-150.

PALAVIZINI, R.S. **Gestão transdisciplinar do ambiente: uma perspectiva aos processos de planejamento e gestão social no Brasil**. (Tese doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Santa Catarina, 2006. 415 páginas

PATO, C.; SÁ, L. M.; CATALÃO, V. L. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, p. 213-233, dez. 2009.

PAULA, M. D. F. C. D. A influência das concepções alemã e francesa sobre a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. **Avaliação** [online], Campinas, 07, n. 04, 2002. 99-114. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v07n04/v07n04a05.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

PAULA, M. F. C. O processo de modernização da universidade - casos USP e UFRJ. **Tempo Social**: São Paulo, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2000.

PAVESI, A. Uma abordagem prática da ambientalização curricular: a experiência da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC-USP). In: LEME, P. C. S., et. al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora LTDA, 2012. p. 151-158.

PAVESI, A.; FARIAS, C. R. O.; OLIVEIRA, H. T. Ambientalização da Educação Superior como aprendizagem institucional. **Revista Com Scientia**, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/acervo_cientifico/outros_artigos/artigo_sandra_pavesi.pdf Acesso em: abr. 2011.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

REDE UNIVERSITÁRIA DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - RUPEA). RUPEA. **RUPEA**. Disponível em: <http://www2.uefs.br/rupea/apresentacao.htm>. Acesso em: jul. 2013.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Ribeirão Preto - SP, v.2, n.1, p.33-66, jan./jun. 2007

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. In: **Pesquisa em Educação Ambiental**, 2, 2007. p. 33-66.

ROCHA, P. E. D. Trajetórias e perspectivas da interdisciplinaridade ambiental na pós-graduação brasileira. In: **Ambiente & Sociedade** – Vol. VI, nº. 2 jul./dez. 2003, p.-155-182. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/v6n2/a10v06n2.pdf>>. Acesso em: jan./2012.

RUSCHEINSKY, A. Périplo pela incorporação da dimensão socioambiental: incertezas, desafios e tensões em trajetórias universitárias. RUSCHEINSKY, A. et al (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior**. São Carlos - SP: EESC/USP, 2014. p. 99-124

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo, Cortez, 2004

SANTOS, C. C. **RUPEA**: entrevista. Brasília: [s.n.], 2012. Entrevista concedida a Rita Silvana Santana dos Santos em 22 nov. 2012.

SANTOS, R. S. S. **Produto 2**: Documento técnico contendo estudo analítico sobre como a educação ambiental é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais que tratam da formação inicial e continuada de professores, com vista a subsidiar o processo formativo desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO / Ministério da Educação. Brasília. 2012. Não publicado.

_____. **Produto 1**: Documento Técnico contendo estudo analítico dos resultados da pesquisa Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas, seus parâmetros, instrumentos e processos, com sugestões e subsídios para realização de uma nova etapa da pesquisa. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura/Ministério da Educação. Brasília, 2011. Não publicado.

_____. **Produto 3**: Documento Técnico avaliativo das ações de educação ambiental nas instituições pesquisadas com propostas e subsídios para realização de pesquisa sobre estratégias de implementação de “universidades sustentáveis”. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e Cultura/Ministério da Educação. Brasília, 2012. Não publicado

_____. **Produto 3**: Documento Técnico contendo estudo analítico acerca da forma de apropriação da temática referente a educação ambiental e sustentabilidade na estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada de professores, de forma subsidiar a SECADI na formulação de políticas públicas na área. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura/Ministério da Educação. Projeto UNESCO GSAT 914BRZ 1136.7 – Brasília, 2013. Não publicado.

SANTOS, R. S. S; FREITAS, J. V. Políticas públicas e institucionais para incorporação dos temas ambiente e sustentabilidade nas instituições de educação superior. In: RUSCHEINSKY, A. et al (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior**. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014. p. 283-297

SATO, M. Biorregionalismo: a educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. FERRARO JR., L. A. (Org.). In: **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 39-46.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. D. M. (Org.) **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: ARTMED, 2005. p.17-44.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. Cadernos CEDES/**Centro de Estudos Educação Sociedade**, vol.28 nº.76, Campinas set./dez. 2008. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622008000300002&script=sci_arttext
Acesso em: jul. 2014

_____. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**. Rio Grande do Sul, v. 30. n. 02, 2005

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 5ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação de professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. In **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010 - Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: mai. 2012

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

SILVA, E. A aula no contexto histórico. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 15-44

SILVA, K.A.C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipatória. **Linhas Críticas**: Revista da Faculdade de Educação. Brasília: FE/UnB, 2011. p. 13-32.

_____. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. (Tese doutorado), Goiânia. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

_____. Universidade e escola de educação básica: lugares formativos, possibilitando a valorização do profissional da educação. In: CUNHA, C. SILVA, J. V; SILVA, M. A. (Org.) **Universidade e educação básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livro, 2012. p. 199-212.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Editores Associados / FAPESP, 2002.

SILVA, R. F; ROSA, M. M. C. S. Extensão universitária no currículo das licenciaturas: inovação e relação de sentido. In: **Olhar de professor**. vol. 14, número 2, 2011, p. 371-380. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68422128010>. Acesso em: jun. 2012

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SORRENTINO, M. **RUPEA**: entrevista. Brasília: [s.n.], 2013. Entrevista concedida a Rita Silvana Santana dos Santos 04 fev.2013.

SORRENTINO, M; BIASOLI, S. Ambientalização das instituições de educação ambiental: educação ambiental contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis. In: RUSCHEINSKY, A. et al (Org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior**. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014. p. 99-124

SORRENTINO, M; NASCIMENTO, E; PORTUGAL, S. Universidade, educação ambiental e políticas públicas. In: LEME, P. et al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 19-28

- SOUSA, J. V. D. **Educação superior no Distrito Federal: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo**. Brasília: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília; Liber Livro, 2013.
- SOUZA, E. C; FORNARI, L. M. Memória, (auto) biografia e formação. In: VEIGA, I. P. A; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.109-134
- TARTUCE, G.L.B.P; NUNESO, M.M.R; ALMEIDA, P.C.A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Caderno de Pesquisa** [online]. 2010, vol .40, n. 140, p. 445-477. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>> Acesso em: mar. 2014
- TASSARA, E. T. D. O. Educação ambiental e universidade: ensino, pesquisa e extensão. In: PNUMA **Perspectivas de la Educación: Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental**. 1. ed. Joinville: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, 2007. p. 443-447. Disponível em: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/vcongreso01.pdf>. Acesso em: mar. 2010.
- THOMAZ, C.; CAMARGO, D. Educação Ambiental no ensino superior: múltiplos olhares. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, 18, jan./jun. 2007. 303-318. Disponível em <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3555/2119>. Acesso em: mar. 2010.
- TONSO. S. Ambientalização da universidade e a extensão universitária. In: LEME, P. C. S et al. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades**. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 65-70
- TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo/Vitória: Annablume/Facitec, 2004.
- TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. RUSCHEINSKY, A. (org.) **Educação Ambiental: Abordagens múltiplas**. 2ªed.revisada e ampliada. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 289-312
- TRISTÃO, M. Enunciados das narrativas sobre educação ambiental de sujeitos participantes. In: TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. (Org.). **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: ANNABLUME, 2010. p. 147-162.
- _____. Educação ambiental no contexto do ensino universitário. In. Fórum de Educação Ambiental/Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental. **Caderno do IV Fórum de Educação Ambiental/ I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental**. Rio de Janeiro: Associação Projeto Roda Viva, 1997. p. 107-111.
- TRISTÃO, M.; CARVALHO, L. M. Grupos de Pesquisa e GT 22 – Educação Ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): uma síntese interpretativa. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14(2). p. 13-26, 2009. ISSN 1413-8638. Disponível em <http://www.seer.furg.br/ambeduc/article/view/1594>. Acesso em: abr. 2012.
- TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. (Org.). A educação ambiental e os movimentos sociais de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação. In: TRISTÃO, M.; JACOBI, P. R. **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: ANNABLUME, 2010. p. 13-30.

TRISTÃO, M; RUSCHEINSKY, A. A educação ambiental na transição paradigmática e os contextos formativos. RUSCHEINSKY, A. (Org.) **Educação Ambiental: Abordagens múltiplas**. 2ª ed. revisada e ampliada. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p. 289-312

UNESCO. **Declaração de Tbilisi - Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Tbilisi. 1978. Disponível em:

<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/decltbilisi.pdf>. Acesso em: jan. 2011.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** - 1998. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em:

<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: abr. 2012.

VASCONCELLOS, H. S. R. D. et al. Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental. **Caderno CEDES/Centro de Estudos Educação Sociedade**. 2ª ed. Campinas, vol. 29, n. 77, jan./abr. 2012, p. 29-48.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª ed. Papirus, 2002.

_____. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

VEIGA, I. P. A. **Educação básica e educação superior: projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 13-34

_____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 267-298

_____. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 267-298

VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. D. (Org.) **A escola mudou! Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-34.

Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 23, n. 61, dezembro 2003, p. 267-281. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: abr. 2010

WITTER, G. P. **Metaciência e psicologia**. Campinas: Alínea. Campinas: Alínea, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUIN, V. G. **A inserção da dimensão ambiental na formação de professores de química**. Campinas: Átomos, 2011.

ZUIN, V.; FARIAS, C. R.; FREITAS, D. D. A ambientalização curricular na formação inicial de professores de Química: considerações sobre uma experiência brasileira. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 8, p. 552-570, 2009.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para levantamento de informações sobre a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Roteiro Entrevista

Identificação

1. Nome:
2. Instituição
3. Formação
4. Tempo de atuação como docente
5. Tempo de participação na RUPEA

Criação e estruturação da RUPEA

6. O que provocou a criação da RUPEA?
7. Quais os critérios para ingresso nessa rede?
8. Em relação à constituição da RUPEA:
 - a) Quantos programas
 - b) Quantas instituições
 - c) Quantos professores
9. O que motivou a sua participação na RUPEA?

Ações desenvolvidas pela RUPEA

1. Que ações de educação ambiental a RUPEA tem desenvolvido e/ou participado? Você poderia comentar algumas dessas ações? A RUPEA participa de alguma iniciativa na área de formação inicial de professores? Em caso afirmativo poderia comentar sobre elas?
2. Na área de formação inicial de professores quais programas integrantes da RUPEA você destacaria pela qualidade do trabalho realizado?

Participação na RUPEA

3. A RUPEA influencia a sua atuação profissional? E da instituição? Poderia comentar como?
4. Nesses anos de existência da RUPEA quais ações desenvolvidas pela rede você considera mais relevantes para a EA e por quê?
5. Quais os principais desafios em manter a RUPEA?

APÊNDICE B - Questionário para professores da RUPEA e GT22/ANPEd que atuam em cursos de licenciatura

Educação Ambiental na Educação Superior

Prezado/Prezada Professor/Professora

O presente questionário integra uma das etapas da pesquisa, que tem a intenção de investigar educação ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, junto a docentes que participam e/ou participaram da RUPEA ou do GT 22 da ANPED. As informações aqui disponibilizadas são relevantes para subsidiar as próximas etapas da pesquisa, a elaboração da tese de doutorado, bem como, contribuir com o avanço sobre o tema em questão.

Na certeza de contar com a sua colaboração, agradeço antecipadamente e peço a gentileza de retornar a resposta até 30 de março de 2014.

Abraços,

Rita Silvana Santana Santos

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UNB
ritasilvana@gmail.com - (61) 92694133 / (71) 96120296

Há quanto tempo você atua com Educação Ambiental na Educação Superior?

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Nome da instituição de educação superior em que atua

Será substituído por pseudônimo

Tempo de atuação na instituição

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Carga horária nessa instituição

- 20 horas
- 40 horas
- Dedicção exclusiva
- Outra

Cargo/função atual na instituição

- Professor/Professora
- Coordenador(a) de Curso
- Diretor(a)
- Vice-Diretor(a)
- Reitor(a)
- Vice-Reitor(a)
- Pró-Reitor(a)
- Outro:

Curso(s) de Licenciatura em que (ou nos quais) atua:

- Artes Visuais
- Biomedicina
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Cinema e Audiovisual
- Dança
- Design
- Educação Física
- Enfermagem
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Nutrição
- Pedagogia
- Psicologia
- Química
- Segunda Licenciatura para professores em exercício na Educação Básica
- Teatro
- Outro:

Tempo de atuação no(s) curso(s) de Licenciatura da instituição:

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Componente(s) curricular(es) que leciona**As atividades de Educação Ambiental desenvolvidas por você envolvem:**

- Ensino
- Extensão
- Pesquisa
- Orientação acadêmica
- Gestão
- Outro:

As atividades de Educação Ambiental que você desenvolve são financiadas?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Essas atividades de Educação Ambiental são desenvolvidas em parceria?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, quem ou quais são os parceiros?**A instituição de educação superior possui Plano de Desenvolvimento Institucional?**

- Sim
- Não
- Não sei informar

A Educação Ambiental é mencionada no Plano de Desenvolvimento Institucional?

- Sim
- Não
- Não sei informar

A sustentabilidade ambiental é mencionada no Plano de Desenvolvimento Institucional?

- Sim
- Não
- Não sei informar

O Plano de Desenvolvimento Institucional prevê subsídios para ações de sustentabilidade e/o Educação Ambiental?

- Sim
- Não
- Não sei informar

A instituição de educação superior possui Projeto Pedagógico Institucional?

- Sim
- Não
- Não sei informar

A educação ambiental está inserida no Projeto Pedagógico Institucional?

- Sim
- Não
- Não sei informar

O Projeto Pedagógico Institucional respalda o desenvolvimento da Educação Ambiental?

- Sim
- Não
- Não sei informar

Existe Projeto Político Pedagógico no(s) curso(s) de Licenciatura em que você atua?

- Sim
- Não
- Não sei informar

Há quanto tempo existe(m) o(s) Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Licenciatura?

- Até 5 anos
- Mais de 5 anos
- Não sei informar

Você participou da construção do(s) atual(is) Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Licenciatura?

- Sim, de alguns
- Sim, de todos
- Não

A educação ambiental está presente no(s) Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Licenciatura em que você atua?

- Sim, em todos os cursos de Licenciatura
- Sim, em alguns dos cursos de Licenciatura
- Não
- Não sei informar
- Outro:

Em caso afirmativo, como a Educação Ambiental está presente no(s) Projeto(s) Político(s) Pedagógico(s) do(s) Curso(s) de Licenciatura que você atua?

- De forma transversal em todas as atividades docentes
- Disciplina específica obrigatória
- Disciplina específica optativa
- Parte integrante de disciplinas ou de outro componente curricular
- Atividades de extensão
- Projetos
- Outro:

Quais as principais estratégias que você utiliza para desenvolver a Educação Ambiental no(s) curso(s) de Licenciatura?

Quais os principais desafios para a inserção da Educação Ambiental no currículo do(s) curso(s) de Licenciatura?

Quais oportunidades você tem encontrado para inserção da Educação Ambiental no currículo do(s) curso(s) de Licenciatura?

Como você recomendaria a inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de Licenciatura?

Como você avalia a receptividade dos estudantes de licenciatura em relação às atividades de Educação Ambiental?

Como você avalia a receptividade dos colegas dos cursos de Licenciatura em relação às atividades de Educação Ambiental?

Outros comentários considerados relevantes sobre Educação Ambiental no currículo do curso de Licenciatura

Nome

Será substituído por pseudônimo

Sexo

- Feminino
- Masculino

Faixa etária

- 20 a 30 anos
- 30 a 40 anos
- 40 a 50 anos
- Mais de 50 anos

Tempo de atuação como docente

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

Tempo de participação na RUPEA e/ou no GT 22 da ANPEd:

APÊNDICE C–Roteiro entrevista – Inserção da educação ambiental nos currículos dos cursos de licenciatura

1. O que provoca seu engajamento com educação ambiental?
2. Fale da sua experiência (estratégias, práticas, avaliação) sobre o desenvolvimento da EA, em especial, no(s) curso(s) de licenciatura
3. Como você percebe a presença da educação ambiental na formação de professores em cursos de licenciatura?
4. Qual o histórico da implantação da educação ambiental na sua instituição? Quais os maiores desafios enfrentados?
5. Como você concebe a relação entre EA, currículo e sustentabilidade na formação de professores em cursos de licenciatura?
6. Qual a sua visão sobre abordagem da EA na proposta pedagógica e no currículo do curso de licenciatura?
7. O que você considera essencial ao desenvolvimento da educação ambiental nos cursos de licenciatura?
8. Qual a sua expectativa em relação ao desenvolvimento da EA nos cursos de licenciatura?
9. Existe algum aspecto que você gostaria de registrar sobre sustentabilidade socioambiental que não foi abordado na entrevista?
10. Você gostaria de comentar outro aspecto sobre o tema?