PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

TÂNIA LIDIA RIBEIRO AVERSI

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

TÂNIA LIDIA RIBEIRO AVERSI

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial à obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em Educação: Formação de Formadores, sob orientação da Profa. Dra. Alda Luiza Carlini.

SÃO PAULO
2015

Banca Examinadora:

_____

_____

_____

A todos e todas que se compreendem educadores, também ambientais:

"Não temos certezas sobre o futuro, mas mesmo assim e talvez por isso mesmo optamos por atuar como cidadãos e não como robôs, como pessoas e não como consumidores; procuramos investir em educação e não na bolsa de valores, queremos conhecer e mudar o mundo e não fugir dele, reivindicamos justiça social e não aderimos aos discursos cínicos...

Somos professores e professoras! "

Marcos Reigota

Às manifestações do Ágape em minha caminhada:

Moacir... esposo amoroso, melhor amigo, apoio incondicional, maior incentivador e provedor deste e de todos os importantes projetos da minha vida.

Maria Manuela e Ana Gabriela... filhas admiráveis, colaboradoras, compreensivas e presentes.

Pai, mãe, irmãos e irmãs, sanguíneos ou espirituais... laços e nós.

Valter Almeida... professor dedicado, biólogo apaixonado, inspiração.

Colegas profissionais da educação de toda uma jornada... heróis.

Profª. Drª. Marli André, Profª. Drª. Vera Placco, Profª. Drª. Laurizete Passos, Profª. Drª. Clarilza Souza, Profª. Drª. Ana Maria Saul, Prof. Dr. Nelson Gimenes, Prof. Dr. Marcos Masetto... semeadores incansáveis de saberes, esperança e ética.

Humberto Silva... mais que assistente do Programa, um anjo cuidador.

Tutores e tutoras... doação.

Amigas e amigos mestrandos, especialmente "As meninas da PUC"... consolo e ânimo.

Coordenadores e professores participantes da pesquisa... protagonistas.

Profª. Drª. Alda Carlini... orientadora solícita, acolhedora, diligente.

Profª. Drª. Maria Otília Mathias... generosidade, reflexão.

Prof. Dr. Marcos Reigota... referência.

Gratidão, em todo o tempo!

[...]
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
[...]
A Flor e a Náusea - Carlos Drummond de Andrade

AVERSI, Tânia Lídia Ribeiro. ***AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR*** **EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES**. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar nos projetos pedagógicos, no discurso e na prática de coordenadores e docentes de cursos de Pedagogia, desafios e proposições no sentido da inserção da temática ambiental na formação inicial de professores. O referencial teórico utilizado constituiu-se de pesquisas que revelam processos de *ambientalização curricular*, bem como da contribuição de autores do campo da educação ambiental e da formação de professores. O *lócus* da pesquisa foram quatro instituições privadas do município de São Paulo e este recorte se deu por ser o setor privado responsável por formar e colocar no mercado de trabalho grande parte do contingente de profissionais que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na capital do Estado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: a) análise de documentos oficiais (projetos pedagógicos, matrizes curriculares e planos de ensino) e técnicos (planos de aula e relatórios), b) entrevistas semiestruturadas com coordenadores de cursos de Pedagogia e professores das disciplinas que abordam a temática ambiental, c) observação da prática pedagógica dos professores por meio do acompanhamento de aulas. A análise dos dados se deu à luz das categorias: *Relevância da temática ambiental na formação de pedagogas/os; Tendências político-pedagógicas presentes nas abordagens metodológicas; Desafios e Proposições de coordenadores e professores para ampliar a ambientalização curricular*. A análise dos dados revelou a coexistência das tendências *conservacionista* e *pragmática* nas práticas pedagógicas, limites em relação à interdisciplinaridade curricular e à formação dos professores do curso para trabalhar com a temática ambiental e apresentou, como resultado, uma lista de proposições para o processo de inserção da temática no currículo. Espera-se que este olhar investigativo possa servir de subsídio para futuras pesquisas e, eventualmente, para a elaboração de projetos de intervenção em educação ambiental na formação inicial ou continuada de pedagogas/os.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ambientalização curricular. Formação Inicial de Professores.

AVERSI, Tânia Lídia Ribeiro. ***AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR*** **EM CURSOS DE PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES**. Trabalho Final. Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. PUCSP, 2015.

ABSTRACT

The research's aim was to identify and analyze in documents, speeches and practices of pedagogy docents the challenges they face when trying to introduce environmental themes to classes for pedagogy bachelor's students as well as the propositions they created to solve such challenges. Researchers that reveal *environmental curriculum* processes, authors of the field of environmental education and authors of teacher's education were used as reference theory. The *locus* of the research were four private institutions located in São Paulo county and the reason for that is that the private sector is responsible to graduate an expressive amount of teachers who work within the region in areas such as kindergarten and the first levels of elementary school. The instruments used for collecting data were: a) analysis of official documents (pedagogic projects, curriculum and teaching plans) and technical documents (lesson plans and reports), b) interviews partially structured with pedagogy courses coordinators and teachers of disciplines that approach the environmental thematic, c) observation of teacher's pedagogic practices through watching their classes. The data analysis was based on the following categories: *relevance of the environmental thematic in the education of pedagogues; political pedagogical tendencies present in methodological approaches; challenges and propositions of coordinators and professors to widen the environmental curriculum.* The data analysis revealed the coexistence of *conservacionista* (conservative) and *pragmática* (pragmatic) tendencies in docents practices as well as limits related to the curricular interdisciplinarity and to the education of pedagogues oriented to work with the environmental thematic. As result the analysis has shown a list of propositions for the process of introduction of the thematic in the curriculum. It is expected that this investigation can be useful as resource for following researches and eventually for the elaboration of projects of intervention in environmental education for pedagogy students or docents.

Keywords: Environmental Education, Environmental Curriculum, Pedagogy Course.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACES – Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BDTD – Banco Digital de Teses e Dissertações
BNH – Banco Nacional de Habitação
CAPES – Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa do Ensino Superior
CFE/CP – Conselho Federal de Educação/Conselho Pleno
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
COHAB – Companhia Metropolitana de Habitação do Município de São Paulo
CONSEMA - Conselho Estadual do Meio Ambiente
DEPLAN – Departamento de Planejamento
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EA – Educação Ambiental
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
IES – Instituições de Educação Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
ISE – Instituto Superior de Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC/SEF – Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental
ONG - Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente
PP – Projeto Pedagógico do Curso
PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REBEA – Rede Brasileira de Educação Ambiental
REPEA – Rede Paulista de Educação Ambiental
RUPEA – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SEA – Setor de Educação Ambiental
SME – Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações (...) no período de 2003 a 2013 29
Quadro 2: Caracterização dos cursos de Pedagogia 82
Quadro 3: Perfil dos/as Coordenadores/as dos cursos de Pedagogia 87
Quadro 4: Perfil dos/as Professores/as dos cursos de Pedagogia 88
Quadro 5: Síntese das “Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira” 121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Articulação das contribuições das diferentes áreas/disciplinas de conhecimento 115

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Apêndice 2: Roteiro para Entrevista com Coordenadores de Curso
Apêndice 3: Roteiro para Entrevista com Professores do Curso
Apêndice 4: Caminhos percorridos pelos educadores da Instituição “C”

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz Curricular - Licenciatura em Pedagogia – Instituição “A”
Anexo 2: Matriz Curricular - Licenciatura em Pedagogia – Instituição “B”
Anexo 3: Matriz Curricular - Licenciatura em Pedagogia – Instituição “C”
Anexo 4: Matriz Curricular - Licenciatura em Pedagogia – Instituição “D”

SUMÁRIO

A CONSTITUIÇÃO DESTA EDUCADORA AMBIENTAL: UMA BIO:GRAFIA 13

INTRODUÇÃO 24

CAPÍTULO 1
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS 39
1.1 Educação e os temas da contemporaneidade 39
1.2 Por uma educação *ambiental* 43
1.3 A formação de pedagogas/os: uma história de avanços e retrocessos 49
1.4 A educadora e o educador, também *ambiental* 57
1.5 *Ambientalização curricular* no Ensino Superior e no curso de Pedagogia 61

CAPÍTULO 2
AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: O CONTEXTO DA PESQUISA 68
2.1 O ambiente e a metrópole 68
2.2 Educação ambiental na cidade 72
2.3 As instituições, a estrutura curricular dos cursos e o perfil das/os coordenadoras/es e professoras/es 78

CAPÍTULO 3
O CAMINHO METODOLÓGICO 90
3.1 Delineamento da pesquisa 90
3.2 A coleta dos dados 93
3.2.1 Os documentos 94
3.2.2 As entrevistas 95
3.2.3 A observação 97
3.2.4 A análise 101

CAPITULO 4
RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA, TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NAS ABORDAGENS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA UM CURRÍCULO *AMBIENTALIZADO*: CATEGORIAS DE ANÁLISE 103
4.1 Categorias de análise 103
4.1.1 Relevância da educação ambiental para a formação de pedagogas/os 105

4.1.2 Tendências político-pedagógicas presentes nas abordagens metodológicas 111
4.1.3 Desafios e proposições de coordenadores e professores para a *ambientalização curricular* 126

CONSIDERAÇÕES FINAIS 138

REFERÊNCIAS

APÊNDICES

ANEXOS

A CONSTITUIÇÃO DESTA EDUCADORA AMBIENTAL: UMA BIO:GRAFIA

Mal havia concluído o curso de pós-graduação *lato sensu*, passei a distribuir meus cartões de visita, exibindo, a partir de então, o título de "especialista em educação ambiental" impresso logo abaixo do meu nome. Legitimava-se ali, naquela credencial, prerrogativas para que esta pedagoga exercesse agora a sua faceta de educadora ambiental. Não demorou muito, porém, para que compreendesse que um educador ou uma educadora ambiental não se constitui assim "da noite para o dia" ou a partir da assimilação de um conjunto de conceitos e da participação em atividades formativas específicas. Como também não demorou para eclodir, logo adiante, um processo de reestruturação profissional, envolvendo revisão de conceitos e de práticas educativas, mas, e principalmente, um movimento intenso e contundente de revisão de valores, diria até de revisão de vida, no qual tenho visto refletida toda uma trajetória pessoal e profissional que me conduziria até esse mestrado e que me faria, e ainda faz, compreender minha constituição como educadora, também ambiental.

Por que relatar este pequeno extrato de minha história, no início deste trabalho? Porque por meio do trabalho de Reigota e Prado (2008), pautado no potencial pedagógico das narrativas cotidianas de anônimos e informais educadores, me foi permitido conhecer processos pelos quais alguém pode vir a se tornar um educador ou educadora ambiental e reconhecer, naquela leitura, que minha história está profundamente relacionada à minha opção por este tema de pesquisa. Fui capaz de refletir sobre a importância de uma pessoa, enquanto sujeito histórico/cultural/político/social e também ecológico, conhecer-se e conhecer o outro, de situar-se no mundo e em relação ao outro. Compreendi a relevância de se permitir aos participantes de um processo de formação, particularmente na temática ambiental, o "reconhecimento de pertencimento", que pode vir a ser proporcionado pela exposição do seu caminho percorrido, de sua *bio:grafia*, que de acordo com Reigota e Prado:

> [...] são registros solicitados e escritos em contextos específicos que definimos como BIO:GRAFIAS. Não são biografias [...] escritas por uma pessoa sobre outra [...] nem são autobiografias que trazem confissões e detalhes da vida dos autores [...] seu conteúdo (é) pautado nas trajetórias pessoais relacionadas prioritariamente com a temática ambiental, nos seus aspectos culturais, políticos, sociais, econômicos e ecológicos, e por serem resultantes de processos pedagógicos. (REIGOTA; PRADO, 2008, p. 128 e 129)

Terzi (2008) afirma que o ato de documentar as memórias de um percurso por meio de lentes temáticas é uma forma de sistematizar a vivência e estimular o escritor a aprofundar sua autorreflexão, enquanto este reformula suas perguntas e hipóteses. Voltar-se para o conteúdo da memória implica em olhar para si mesmo, refazer caminhos, descobrir as intenções do percurso e este movimento, segundo a autora, ajuda a "[...] tecer significados, trazendo pistas reflexivas do que nos motiva ou paralisa" (TERZI, 2008, p. 112). Pensar sobre o vivido, para Terzi (2008), é pensar sobre o pensar, uma experiência metacognitiva de suma importância para educadores.

Tal entendimento, aparentemente simples, o de que nossas origens e nossa história definem o que hoje somos, quando transformado em registros, em narrativas, ganha uma dimensão maior e, enquanto ilumina campos outrora obscurecidos ou adormecidos de nosso percurso, pode muito bem ampliar nossa visão de mundo.

Nasci na década de sessenta do século passado, numa espécie de *Jardim do Éden*[1]. Meu universo era uma vila onde moravam famílias de trabalhadores de uma estatal do setor elétrico, a dezoito quilômetros de uma pequena cidade do interior de São Paulo, na divisa com o estado de Minas Gerais.

Enquanto a americana Raquel Carson lançava o clássico *Primavera Silenciosa* (1962)[2] e ganhava notoriedade mundial denunciando a contaminação ambiental provocada pelo uso abusivo de pesticidas, meu país mergulhava em uma ditadura militar e eu, em meu habitat quase intocado, usufruía dos mergulhos nas águas da represa que nos abastecia e da beleza dos animais

[1] Expressão usada por Santana (2004) para representar a concepção de ambiente como "natureza idílica, plena de harmonia, sem espaço para relações desarmônicas ou degradações". (SANTANA, 2004, p. 23 e 25)

[2] Obra publicada no Brasil, pela editora Melhoramentos, de São Paulo, em 1964.

silvestres, especialmente os tucanos, que vinham nos visitar e colorir as enormes e frondosas árvores que nos cercavam.

Feministas, *hippies* e negros se movimentavam, protestos contra o uso de armamentos nucleares se intensificavam, estudantes parisienses pediam “um planeta mais azul”, minha gente vivia o “milagre econômico” enquanto meu tempo se dividia entre a escola e o quintal de minha casa com suas delícias: goiaba, manga, pitanga. Os dias eram marcados pelos sons das cigarras e as noites, pelas luzes dos vagalumes.

Em Roma, se polemizava sobre “os limites do crescimento” populacional e, pouco depois, em Estocolmo, se discutiam maneiras de conter os impactos ambientais provocados pela poluição industrial. Enquanto isso, meus governantes investiam no “desenvolvimento a qualquer custo” e eu colecionava vivências e brincadeiras despretensiosas que, agora sei, me constituíram no que sou hoje pessoal e profissionalmente, entre elas, o brincar de “ensinar”. Ensinar, claro, o que me encantava. Ensinar os colegas mais novos a nadar, a andar de bicicleta, a fazer comida no fogãozinho à lenha.

O mundo clamava por educação ambiental e seus representantes, defendendo os mais diversos interesses, de Conferências em Conferências, estabeleciam princípios, fundamentos, objetivos e recomendações para sua implementação. Aqui, assistíamos à abertura política, à eclosão de movimentos sociais e sindicais e ao despertar, diga-se, bem preguiçoso, para a percepção dos problemas socioambientais, disparado, em grande medida, pelos intelectuais recém-chegados do exílio. Eu, já morando na cidade, cursando o ensino médio (Magistério) e, em seguida, a graduação (Pedagogia), junto às outras alunas - e um ou outro aluno - e professores, discutia o movimento pelas “Diretas Já” e a tendência pelo “Construtivismo” na Educação.

Pela TV, e somente por meio dela, ouvia, vez ou outra, sobre contaminação do solo, fome e miséria, desmatamento e desastres ambientais, geralmente denunciados por Organizações Não-Governamentais ambientalistas. Vivi por mais de vinte anos sem ter ouvido termos como ecologia, meio ambiente ou educação ambiental. Não me lembro de ter assistido ou participado de discussões sobre estas questões dentro ou fora da escola. Talvez porque estivéssemos distantes dos grandes centros urbanos, mas, fosse por

isso, também não discutiríamos sobre o perfil dos, então, candidatos às eleições para presidente do Brasil, sobre a hiperinflação, bem como os milagrosos planos econômicos que nos eram impostos. Estes temas nos tomavam muitas aulas. Permito-me acreditar que a problemática ambiental não se mostrava para a maioria de nós, efetivamente, como um problema.

Enquanto o mundo assistia ao colapso do comunismo e ao avanço da globalização, a *Cúpula da Terra* se preparava para discutir e aprovar, entre outros tantos documentos, *O nosso futuro comum*, na Rio 92. Em solo brasileiro, nossos governantes tentavam assimilar o conteúdo da recém promulgada Constituição e adequar o país, em termos de mobilização social e, principalmente, de políticas públicas, às exigências de um evento de tamanha magnitude.

Contudo, naquela minha realidade profissional, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, a discussão sobre este tema ou evento era praticamente inexistente. Não só porque os livros didáticos ou materiais apostilados se limitavam a descrever o mundo natural, mas também porque não recebíamos oficialmente qualquer formação sobre o tema. A pauta, extracurricular evidentemente, era o cenário de insatisfação popular com o confisco das poupanças por parte do governo Collor (1990-1992) que repercutia nas famílias e, por sua vez, nas falas dos alunos. O persistente otimismo da população brasileira em relação ao desempenho dos nossos atletas em olimpíadas, também refletido nos meninos e meninas, ditava o mote das conversas, dentro e fora da escola, antes e durante a competição em Barcelona, ocorrida um mês depois da Rio 92.

Embora alheia às questões ambientais, procurei na Pedagogia, e especialmente na didática e na metodologia, formas de continuar, como na infância e na adolescência, ensinando o que me encantava. Onde se oferecesse formação em modelos que tornassem os processos de aprendizagem mais sedutores, lá estava eu. Satisfeita, ouvia de alunos e de colegas que o meu jeito de ensinar tornava determinado conteúdo mais interessante, próximo, mais fácil de ser assimilado e “divertido”. Segui me encantando pelo saber e ensinando o que me encantava.

Até a segunda metade dos anos noventa, entretanto, continuava desconhecendo conceitos ou práticas relacionadas à educação ambiental escolar. Do meu cotidiano, então, este tema se mantinha ainda mais distante.

Foi somente no final daquela década, já morando em outro município, um pouco maior, e trabalhando como professora em um colégio privado, é que me encontrei com a educação ambiental. Foi pelo vibrante trabalho de um colega biólogo que me sensibilizei para as questões ambientais. Na época, o professor Valter Almeida nos assessorava, enquanto professoras das classes iniciais do Ensino Fundamental, na elaboração das aulas de educação ambiental, parte do programa da disciplina de Ciências. Que novidade!

O trabalho deste professor era mesmo de vanguarda. Foram, para mim, cinco anos de mergulho na contemplação da natureza e nos fundamentos da educação ecológica. Tempo de resgate da infância e de valorizar o *Éden* deixado para traz e que passou despercebido. Éramos, ele e eu, por assim dizer, conhecimento e didática somados. Valter trazia os conteúdos e as ideias e eu contribuía com a organização e a efetivação dos processos educativos. Alguns de nossos trabalhos, chamados “projetos” ultrapassaram os muros da escola, envolveram a comunidade e foram reconhecidos pela imprensa local da época, como inovadores.

Juntos, desenvolvemos “projetos educativos” relacionados a questões como: resíduos sólidos, consumo de água e energia, compostagem e cultura orgânica; realizamos intercâmbio de boas práticas ecológicas entre colégios, entre outras investidas. Tudo numa época em que, de acordo com o que observava, muito pouco ainda se falava sobre este tema nas escolas.

Tempo de pensar muito sobre educação, também ambiental, sobre meu papel como cidadã e educadora de futuras gerações, de refletir sobre valores e comportamentos e de uma nova relação com a natureza e com a minha espécie. Hoje sei que nascia ali, gestada em parte nos fundamentos de uma vertente ecológico-preservacionista[3] e, noutra parte, em aspectos de uma visão

[3] Vertente ecológico-preservacionista que, segundo Medina (1994), postula a “sacralização” da natureza. Por decorrência, de acordo com Carvalho (2001), supõe a formação de valores e a aprendizagem por meio, exclusivamente, do comportamento racional ou da “conscientização”.

conservadora[4] de educação, o embrião de uma concepção crítica[5] de educação ambiental.

Somente algum tempo depois, presenciei iniciativas semelhantes em outras instituições por onde passei no interior, no litoral, e até mesmo na capital do estado. Nessa trajetória, por falta de espaço e apoio para desenvolver projetos educativos, acabei engavetando sonhos. Só saberia o quanto havia sido impactada por aquela vivência e que marcas daqueles tempos me levariam a cursar um Mestrado em Educação, mais tarde.

Aposentada e já morando na capital, fui tomada pelas melhores lembranças da minha trajetória - aquelas vividas nos projetos desenvolvidos com meu amigo biólogo. Lembrei-me de alguns ex-alunos e alunas que, já então entrando na juventude, ao me encontrar, gostavam de recordar momentos vividos nas atividades de educação ambiental que os marcaram. Atribuíam à sensibilização ecológica neles e nelas deflagrada, alguns comportamentos modificados e que tais costumes ainda persistiam ou teriam sido melhorados. A semente parecia ter germinado, parecia fazer sentido investir na educação ambiental! Nesse movimento reflexivo, me ocorreu a possibilidade de continuar a me encantar com o saber e a ensinar o que me encantava. Decidi juntar, então, dois sonhos: fazer uma especialização em educação ambiental e trabalhar para um projeto social com crianças.

Foi atuando voluntariamente como consultora pedagógica para um projeto social, que dá ênfase ao reforço escolar para crianças e adolescentes, dez anos depois daquela experiência feliz e marcante, que me reencontrei com a educação ambiental. A coordenação da instituição decidiu que trabalharíamos com as temáticas transversais através de projetos educativos e me convidou para coordená-los. Voltei a sonhar!

---

[4] Concepção pautada na "[...] crença de que o acúmulo de informações "corretas" poderia resultar em benefícios para os indivíduos e para a sociedade" (GRÜN, 2012, p. 91) e "[...] no predomínio do antropocentrismo (argumento de que o ser humano é o ser vivo mais importante do universo e que todos os outros seres vivos têm a única finalidade de servi-lo)" (REIGOTA, 2014, p.16).

[5] Em permanente construção, a perspectiva crítica de educação ambiental acredita que a transformação da sociedade tem relação dialética com a transformação individual e se traduz em um "movimento contra-hegemônico" (GUIMARÃES, 2012, p. 46) e "[...] está impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam elas entre a humanidade e a natureza" (REIGOTA, 2014, p. 17).

Até então, acostumada a uma "concepção bancária"[6] de educação e consequentemente, a uma prática verticalizada de formação, também de professores, passei a elaborar os projetos educativos contando com algumas contribuições das educadoras e das/os gestoras/es da instituição, sem pensar , contudo, em levar em conta o ponto de vista das crianças, de suas famílias e a da comunidade, ou seja, daqueles para quem o projeto social existe.

Foi trabalhando neste contexto, desenvolvendo atividades com crianças empobrecidas, que tive minha concepção de educação novamente revisada. No desenvolvimento dos projetos ficava cada vez mais evidente a necessidade da escuta sensível no diálogo, como nos alerta Paulo Freire, do "colocar-se no lugar do outro", e de, compreendendo realidades socioeconômicas e culturais distintas, extrairmos dos seus sujeitos os conteúdos e as ações a serem discutidos e trabalhados numa perspectiva de transformação individual e social.

Com essa demanda e outras que foram surgindo, nesta e em outras instituições, impulsionadas, provavelmente, pelas reflexões proporcionadas pela Conferência Rio +20, ocorrida em 2012, eu, já pós-graduada *lato sensu* em educação ambiental, resolvi voltar ao mercado de trabalho. Concomitante ao trabalho voluntário no projeto social, constituí a Projetar Sustentabilidade – consultoria em projetos educativos - e, formando uma pequena equipe multidisciplinar que contava, além de mim, com um jornalista, uma psicóloga, um educador financeiro e uma engenheira ambiental, passei a coordenar projetos educativos em empresas e ONGs e, paralelamente, a participar de eventos relacionados à educação ambiental e depois a promovê-los. Esta equipe é, desde o princípio, configurada de acordo com as necessidades de cada projeto podendo envolver, eventualmente, profissionais de outras áreas.

A Projetar nasceu, como sugere o nome, com o objetivo de lançar sementes de sensibilização e mobilização para as questões, digamos, "urbanas" da educação ambiental, por meio de palestras, oficinas e cursos, sobre temas

[6] Expressão criada por Paulo Freire para representar a visão de educação na qual a relação entre educador e educando se dá, essencialmente, pela narração ou doação de conteúdos por parte do educador. Uma concepção "[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los." (FREIRE [1969], 2014, p. 80 e 81). E ainda: Perspectiva de educar para a submissão, para a realidade estática, a acriticidade "[...] camuflando qualquer possibilidade de refletir acerca das contradições e dos conflitos emergentes do cotidiano em que se insere a escola, o aluno." (SARTORI, 2010, p. 135)

como consumo, mobilidade, alimentação, descarte de resíduos, finanças pessoais e outros temas abordados pela “pauta marrom” ou relacionadas à diminuição da “pegada ecológica” e “[...] demais expressões do conservadorismo dinâmico que operam mudanças superficiais, tecnológicas, comportamentais” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p.31) que têm sido orientadas por uma forte *tendência pragmática* em educação ambiental. As intervenções sempre tiveram como objetivo preparar cidadãos para atuarem como educadores ambientais informais em contextos corporativos ou de organização social. A ideia era tornar a temática socioambiental parte do cotidiano do adulto e não deixá-la restrita aos espaços e conteúdos acadêmicos.

Nessa trajetória, tivemos oportunidade de mediar, por exemplo, em um grupo de coordenadores e técnicos de uma empresa multinacional do setor elétrico, reflexões a respeito das relações entre consumo, publicidade e trabalho análogo à escravidão. Embora essa empresa seja reconhecida no mundo corporativo por receber todas as certificações relacionadas à gestão ambiental, sua administração, identificando a necessidade de formação em nível pessoal para os seus colaboradores, nos solicitou um projeto personalizado sobre a temática.

Já na primeira intervenção, na qual o tema proposto era “Ciclos naturais e ciclos artificiais - ou dos produtos”, os participantes, todos homens, foram convidados a escolher alguns objetos, acessórios disponíveis na sala e a investigar o ciclo de vida destes produtos. Em pequenos grupos, deveriam fazer um levantamento do caminho percorrido na produção do objeto, desde a matéria prima extraída, o seu tratamento, as operações de escambo, o consumo, até o seu descarte e suposta logística reversa.

Na oportunidade, chamou especial atenção a investigação realizada por um grupo a respeito da produção de um calçado (tênis), considerado “de marca”. O relato dos participantes apontou para questões ligadas à influência da publicidade sobre nossas escolhas como consumidores. O grupo trouxe ainda a discussão acerca da origem geográfica do produto, da exploração de mão de obra e das precárias condições de trabalho envolvidos na fabricação do referido calçado, questionando nosso posicionamento diante de problemas, até hoje

considerados ainda, fora do escopo da educação ambiental, como a expansão, em nível global, da miséria e da fome.

Noutra intervenção, fomos ministrar um conjunto de oficinas cujo título era “Educação financeira para a sustentabilidade” em uma prestadora de serviços. No desenvolvimento de uma das oficinas do tipo “estudo de caso”, cujo objetivo era explicitar e analisar hábitos do cotidiano e suas relações com as finanças pessoais, colaboradores e colaboradoras foram desafiados a elencar seus hábitos alimentares, considerando os seus custos. Na sequência, deveriam considerar a simulação de uma eventualidade, como: desemprego, enfermidade, etc., e aplicando os conhecimentos oferecidos pelo consultor financeiro, resolver o problema por meio da revisão de seus hábitos, para adequá-los à nova situação. A discussão entre as pessoas se deu em torno das relações entre finanças, alimentação saudável e sustentabilidade. Novamente foi possível perceber a dimensão ambiental presente nas noções de desperdício, de reaproveitamento de recursos, nos conflitos entre as concepções de desejo, necessidade e possibilidade. Embora não me apercebesse, ou ainda não considerasse o aspecto social envolvido nas questões, o que proporcionávamos era, mesmo que intuitivamente, uma discussão socioambiental, com um ainda fraco “viés sociológico e político”, que, segundo Layrargues e Lima (2014), é a marca de uma educação ambiental *crítica*.

Foram experiências que nos marcaram a todos. Nesses espaços teria sido possível confirmar o que hoje entendo “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE [1969], 2014, p. 96)

Novos desafios, entretanto, foram se apresentando. A Pedagogia, que sempre me ajudara a pensar metodologias de ensino para crianças e jovens, agora, parecia não me dar suporte suficiente para alcançar este novo perfil de formando. Algumas vivências, como as descritas, podem ter gerado algum tipo de reflexão mais importante nos participantes, mas em que nível? Que técnicas de ensino usar para que aprofundem seus conhecimentos para além da sensibilização, para que busquem se mobilizar enquanto potenciais educadores ambientais? Como despertar o encantamento pelo saber e o ser, em pessoas consideradas já formadas e provenientes de diferentes áreas profissionais?

Na busca por modelos de formação, que me ajudassem a multiplicar educadores informais nesta dimensão da educação, encontrei, na *web*, informações sobre o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Identifiquei nesta proposta a possibilidade de aprofundar conhecimentos sobre particularidades da aprendizagem de adultos e de encontrar metodologias de sensibilização e mobilização para a educação dessa faixa etária, que pudessem fundamentar minhas atividades formativas em educação ambiental. O que buscava, na verdade, eram “receitas”.

Ao desafio da educação informal de adultos para as questões ambientais, soma-se uma crescente demanda por projetos educativos, patrocinados por empresas privadas, a serem implementados em escolas públicas e privadas, na capital e no interior do estado de São Paulo, visando a formação de docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a temática ambiental. Tenho observado, durante as discussões, nas escolas onde intervimos, o incipiente conhecimento e limitadas práticas que as/os educadoras/es demonstram a respeito desse importante e urgente tema. Imaginava que esse panorama houvesse mudado bastante nesses dez anos em que estive afastada do espaço escolar. Acreditava que as/os educadoras/es, especialmente as/os mais jovens, por terem supostamente participado, em sua formação inicial ou mesmo na formação continuada, de projetos envolvendo os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tivessem concepções ou percepções sobre ambiente e educação ambiental mais elaboradas ou mais aprofundadas do que as da maioria da população. Contudo, tenho notado que, em geral, prevalece o senso comum, ou seja, uma tendência *conservacionista*, também na prática educativa que tem “[...] como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do *conhecer para preservar*, orientada pela conscientização *ecológica*” (LAYRARGUES; LIMA, 2014, p. 27).

Realidade constatada, surge uma primeira questão: Que instituições formam esses/as professores/as, especialmente as/os que atendem crianças de até dez ou onze anos e que permanecem com elas, em média, quatro horas e meia por dia durante, pelo menos, um ano?

Gatti (2014), que defende uma estrutura curricular mais adequada para a formação inicial de pedagogas/os, lembra que

> Esses professores trabalharão com crianças em tenra idade [...] o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagem específicas. [...] Há quase uma ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens" (GATTI, 2014, p. 38 e 39).

Dados divulgados pela imprensa não especializada apontam que uma grande universidade do setor privado do município de São Paulo é a que mais forma profissionais da Pedagogia – categoria majoritariamente feminina - no Brasil. Foram 1.279, em 2011. Em 2012, outra grande universidade privada deste mesmo município colocava no mercado 660 profissionais licenciadas/os em Pedagogia.

Diante deste cenário, outra questão se coloca: Em que medida as concepções de ambiente e de educação ambiental dessas/es docentes teriam sido influenciadas pela discussão sobre a temática ambiental ocorrida em sua formação inicial, ou seja, no curso de Pedagogia? Que saberes ou vivências este curso estaria proporcionando no sentido da construção do que Reigota (2008) chama de uma identidade pessoal e pública de educador/a ambiental?

Como se pode ver, a escolha do tema desta pesquisa teve uma história. A compreensão do que pretendo discutir adiante começa pelas motivações e objetivos construídos e reformulados ao longo do tempo. E nesse ponto da história é que se encontra esta mestranda: na emergência de algo novo, de uma flor rompendo o concreto, a "coisificação", a náusea. Na anunciação de um novo amanhã, ansiosa por proporcionar, aos educadores e educadoras formais e informais com os quais vier a encontrar, a oportunidade de compartilhar encantamentos pela vida em suas mais diferentes formas, inclusive a humana.

Uma flor rompeu o asfalto... desbotada... mas garanto que uma flor nasceu!

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve origem nas observações colhidas nos contextos de atividades formativas em educação ambiental desenvolvidas por esta pesquisadora junto às professoras de séries iniciais da educação básica e às educadoras de um projeto social, que atendem crianças no município de São Paulo, a maioria delas graduadas em Pedagogia[7]. Nessa observação, coube indagar se tais educadoras teriam recebido, no decorrer de seu curso de graduação, algum tipo de formação que as ajudasse a rever suas concepções sobre ambiente e sobre educação ambiental e as instrumentalizasse para tornarem-se educadoras, também, ambientais.

O atual cenário regional e global requer de profissionais da educação conhecimentos mais complexos e posturas mais coerentes diante de questões que têm reformulado a sociedade e a cultura.

A formação de professores no Brasil, especialmente no curso de Pedagogia, como veremos mais adiante, há pelo menos duas décadas, vem buscando superar dilemas históricos e teóricos do seu currículo face às novas demandas formativas de seus graduandos (SAVIANI, 2009; GATTI, 2010, 2014; GATTI e BARRETO, 2009). Novos saberes (TARDIF, 2010), novas abordagens metodológicas (CAVALCANTI, 1999; GALLO, 2000; MASETTO, 2010) e processos multidimensionais na formação docente (MARCELO GARCIA, 1999; PLACCO, 2006; 2008) têm de ser considerados no curso de Pedagogia, se realmente desejamos que a educação contribua para um projeto maior de transformação social. Dentre esses saberes e dimensões estariam aqueles, considerados aqui imprescindíveis, relacionados às concepções e tendências

[7] Na tentativa de evitar uma linguagem sexista (CERVERA; FRANCO, 2006) ao me referir à categoria profissional docente, majoritariamente feminina (MEC/INEP, 2013), doravante será feito o uso do gênero feminino quando a autora se referir a grupos exclusivamente formados por mulheres e o uso dos artigo "a(s)/o(s)" seguidos do substantivo com terminações em "a(s)/o(s)/es" para grupos com presença hegemônica feminina. Permanecerão na linguagem convencional, referências a sujeitos ou grupos exclusivamente masculinos ou cuja identificação da predominância por gênero não for possível e, ainda, na transcrição de textos de autores mencionados neste trabalho.

político-pedagógicas da educação ambiental (REIGOTA, 1995, 2008; LAYRARGUES e LIMA, 2014).

Há uma forte tendência dos setores da sociedade em atribuir à educação formal e, especialmente aos educadores, a responsabilidade de iniciar os processos de mudança tão desejáveis, por meio do ensino às novas gerações de posturas mais positivas em relação às questões socioambientais. Em resposta a essa crescente preocupação emanada nos mais diversos setores da sociedade, a educação tenta dar uma resposta, buscando qualificar os cidadãos para a “preservação do meio ambiente”, propondo uma educação *ambiental*.

Essa preocupação generalizada, como se poderá conferir mais adiante, tem fundamento. Rink (2014) lembra que, embora as/os professoras/es não sejam as/os principais responsáveis pela crise no sistema educacional, particularmente o brasileiro, elas/es devem, pelo menos, estar preparadas/os para enfrentá-la e amenizá-la.

A temática ambiental no Brasil, segundo Reigota (2008), já vem sendo trabalhada por profissionais em diversas atividades desde o final da década de 1980. A formação de profissionais para atuar como educadores na dimensão ambiental, entretanto, tem adquirido maior relevância nas pesquisas acadêmicas (RINK, 2014) e no sistema de ensino brasileiro a partir da promulgação da Lei 9.795/99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e da reorientação curricular produzida pelo MEC/SEF, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais o tema Meio Ambiente foi incluído como um dos temas transversais.

Compreendida universalmente como uma das principais estratégias para enfrentar e superar tamanho grau de entropia, a educação ambiental vem adentrando os espaços formais da educação e a escola, definitivamente, tornou-se o *lócus* principal de inúmeros programas e propostas de aprendizagem sobre o tema.

Isso se evidencia com a publicação recorrente, num período de já quase vinte anos, de leis, diretrizes e programas propostos pelos órgãos públicos da educação, que pretendem regulamentar e orientar a implementação da educação ambiental nas escolas.

A equipe escolar, por sua vez, embora demonstre compreender a importância do trabalho com a temática, ainda a concebe como um conjunto de atividades ou projetos que visam transmitir conteúdos conceituais, em relação a questões como: aquecimento global, extinção de espécies ou desmatamento; e/ou conteúdos procedimentais e atitudinais, como: coleta seletiva, economia de água e energia, basicamente.

Nessa perspectiva também são pensadas e planejadas as ações em educação ambiental para os alunos e estas, na maioria das vezes, são inseridas de maneira pontual no calendário escolar. Talvez por essa razão, de um modo geral, esses conteúdos e essas práticas educacionais não tenham se mostrado eficientes no sentido de promover a dimensão atitudinal da educação ambiental, ou seja, não se tem observado, de forma significativa, a revisão ou construção de novos valores e de novos comportamentos, tanto individuais quanto coletivos em relação aos problemas ambientais. Menos ainda se observa a prática de uma educação ambiental crítica, que discuta os aspectos micro e macro históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos envolvidos nas questões ambientais do entorno e em sua expansão. (REIGOTA, 1995; GUIMARÃES, 2012).

Essas concepções e vivências, de acordo com Reigota (1995), têm limitado a compreensão da temática numa amplitude maior e de uma percepção mais apurada das relações homem-natureza e, sobretudo, homem-homem. Tais representações sociais precisam ser "[...] conhecidas, modificadas, reelaboradas e atingir maior complexidade e clareza ao mesmo tempo" (REIGOTA, 1995, p. 20), porque envolvem mais que questões ambientais, envolvem dilemas socioambientais.

Os documentos oficiais também defendem a ruptura com esse caráter essencialmente ecológico e preconizam uma concepção holística de educação ambiental.

> Para cada ser vivo que habita o planeta existe um espaço ao seu redor com todos os outros elementos e seres vivos que com ele interagem, por meio de relações de troca de energia: esse conjunto de elementos, seres e relações constitui o seu meio ambiente. [...] o ser humano faz parte do meio ambiente e as relações que são estabelecidas – relações sociais, econômicas e culturais – também fazem parte desse meio e, portanto, são objetos da área ambiental. (BRASIL, 1997, vol.8, p. 33)

Parece possível afirmar que essa maneira equivocada ou superficial de fazer educação ambiental nas escolas esteja relacionada, em parte, à escassa formação e informação de professoras/es que, nessa área, têm um conhecimento fundamentado no senso comum, influenciado pelos meios de comunicação de massa e reforçado pelos conteúdos curriculares, na maioria das vezes, de caráter conservador ou ecológico-conservacionista, dos quais são consumidoras/es ou transmissoras/es.

Diante do exposto, pode-se inferir que os cursos de Pedagogia, na tentativa de abarcar tantas demandas formativas (GATTI, 2014, p. 39) têm tratado as questões socioambientais de modo também superficial e que, se houvesse uma melhor *ambientalização curricular*, ou seja, "um processo de incorporação de conteúdos, enfoques e perspectivas metodológicas voltadas para a temática ambiental nos currículos da educação superior" (RINK, 2014, p. 25), as/os egressas/os desses cursos estariam mais aptas/os a inserir e a conduzir discussões sobre a temática com seus alunos.

A crise ambiental, de acordo com Leff (2008), precisa ser vista como uma crise civilizatória da qual emergem questões políticas, éticas e metodológicas que desafiam as estruturas de ensino das universidades "[...] na construção de novos saberes, técnicas e conhecimento e a sua incorporação como conteúdos integrados no processo de formação [dos professores]." (LEFF, 2008, p. 100).

É nesse panorama que se organiza esta pesquisa, procurando analisar as seguintes questões:

- ✓ Que relevância adquire a educação ambiental no Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Pedagogia e em suas Matrizes Curriculares?
- ✓ Quem são e o que pensam os/as coordenadores/as de curso sobre o tema? Que *tendências político-pedagógicas* se mostram presentes nas abordagens em educação ambiental: que conteúdos e referenciais teóricos selecionam e que modalidades pedagógicas utilizam em suas aulas/intervenções?

- ✓ Que desafios e proposições têm as/os formadoras/es de professores no sentido da *ambientalização* curricular no curso de pedagogia?

Pesquisas correlatas

No intuito de conhecer o que já foi produzido sobre a inserção da educação ambiental na formação inicial das/os pedagogas/os, foi realizado um levantamento dos estudos publicados, com uma consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Centro de Aperfeiçoamento e Pesquisa do Ensino Superior – CAPES. Foram consideradas, neste levantamento, as dissertações e teses defendidas no período de 2003 a 2013.

Utilizando o descritor “educação ambiental na formação de professores” foram localizados cento e oitenta e nove registros de pesquisas, a quase totalidade delas realizada no contexto de trabalho dos professores, ou seja, tais pesquisas relatam experiências em educação ambiental ocorridas na escola e têm como sujeitos os professores no exercício de suas funções e seus alunos. Quando utilizado o descritor “educação ambiental no curso de pedagogia”, foram obtidos apenas dezesseis registros, sendo que destes, sete com aproximações significativas ao objetivo desta pesquisa.

Em uma nova busca no Banco de Teses da Capes, passados seis meses desde a primeira consulta, e repetido o mesmo procedimento, utilizando as palavras-chave “educação ambiental, formação inicial de professores e curso de pedagogia”, foram localizados cento e setenta e seis títulos. Destes, foram excluídos aqueles que já haviam sido selecionados na primeira consulta e outros relacionados à implementação da educação ambiental em espaços não acadêmicos. Novamente foi constatado que, dos vinte e oito títulos pré-selecionados, a maioria tratava da inserção da educação ambiental na formação de professores em serviço ou tinham como tema a *ambientalização curricular* no ensino superior, porém, em bacharelados ou outras licenciaturas, além da Pedagogia. Foram selecionados, então, quatro trabalhos mais próximos da temática do presente trabalho.

No total, foram eleitos para estudo catorze trabalhos: sete, do primeiro levantamento realizado em 2014; quatro, na busca de 2015 e três trabalhos indicados pelas professoras deste programa de Mestrado, disponíveis na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Nesse conjunto, há quatro teses de doutorado, nove dissertações de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional, como mostrado no quadro a seguir.

Quadro 1: Teses e dissertações sobre a inserção da temática ambiental na formação inicial de professoras/es produzidas no período de 2003 a 2013.

Ano		Autor	Título	Instituição	TD/DM *
1	2013	MUNHOZ, Elzira.	As concepções dos gestores do ensino fundamental sobre a educação ambiental escolar	PUC - SP	TD
2	2013	DEORCE, Mariluza Sartori.	Caminhos para uma educação ambiental crítica como centro de forças no currículo do curso técnico em Mecânica do Ifes/campus Vitória.	PUC-SP	TD
3	2012	LANNA, Neusa Bastos Ruiz.	O curso de Pedagogia, a prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a interface com a educação ambiental.	ANIPLI	DM (P)
4	2012	LOPES, Theoffillo da Silva.	A educação ambiental na formação do pedagogo: a dimensão ambiental no curso de licenciatura plena em pedagogia da UFPB	UFPB	DM
5	2012	CUNHA, Valdenice Henrique da.	A dimensão ambiental e os currículos dos cursos de formação de professor nas instituições de ensino superior em Manaus	UFAM	DM
6	2012	ROCHA, Paulo Alfredo Martins.	Ecoeducação universitária: saberes e dissabores em educação ambiental. Estudo de caso nos cursos de Pedagogia nos Campi VII e VIII da UNEB	UNEB	DM
7	2011	UNTALER, Lindomar de Oliveira	Aproximações de estudantes de um curso de pedagogia com a temática ambiental.	UNICAMP	DM
8	2011	BATISTA, Maria do Socorro da Silva	A temática ambiental na educação superior: políticas, gestão acadêmica e projetos de formação nos cursos da UFRN	UFRN	TD
9	2011	BARBA. Clarides Henrich.	“Ambientalização curricular” no ensino superior: o caso da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho.	UNESP	TD

10	2011	OLIVEIRA, Maíra Gesualdo de.	Cursos de pedagogia em universidades federais brasileiras: políticas públicas e processos de ambientalização curricular.	UNESP	DM
11	2010	CIGANDA. Janaina Mourão de.	Educação ambiental na formação do pedagogo: um estudo de caso do projeto água como matriz ecopedagógica.	UnB	DM
12	2006	THOMAZ, Clélio Estevão.	Educação Ambiental na formação inicial de professores	PUCCAMP	DM
13	2005	GARAGORRY, Rosana Rasera.	Tendências da Educação Ambiental na Escola Pública do município de São Paulo (1972 – 2004).	PUC-SP	DM
14	2004	SANTANA, André Ribeiro de.	O ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos da escolarização.	UFP	DM

Legenda: TD = Tese de Doutorado. DM = Dissertação de Mestrado. (P) = Profissional.
Fonte: BDTD/CAPES e Biblioteca da PUC-SP.

A análise desses trabalhos permitiu identificar que Cunha (2012), assim como Lanna (2012), Lopes (2012), Rocha (2012) e Barba (2011), se propuseram a investigar se a dimensão ambiental se fazia presente nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, nos programas e ementas das disciplinas e nas práticas pedagógicas. Batista (2011) incluiu depoimentos de gestores e técnicos da instituição pesquisada. Thomaz (2006) investigou se a temática ambiental no curso de Pedagogia seria mais adequada quando inserida de forma disciplinar ou interdisciplinar e verificou que, embora haja consenso entre os sujeitos quanto à necessidade de sua inserção, há, por outro lado, divergências quanto à "operacionalização" da mesma. Deorce (2013) analisou as limitações impostas à educação ambiental na grade curricular de um curso técnico: formação docente, especificidades das disciplinas, fragmentação do espaço/tempo, e contradições inerentes ao sistema.

Os instrumentos de pesquisa usados por estes pesquisadores foram a análise documental e os questionários aplicados aos professores, coordenadores e alunos do curso. Incluiu-se aí a análise de documentos oficiais que explicitam propostas e políticas públicas em educação ambiental. Thomaz (2006), através de questionário, consultou os pesquisadores do GT de educação ambiental da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) sobre a questão da ambientalização curricular das licenciaturas, enquanto

Oliveira (2011) identificou possíveis processos nesta direção nos cursos de Pedagogia de universidades federais brasileiras.

Cunha (2012), em sua dissertação, fez um recorte que possibilitou observar as características regionais (Região Norte) que assume a educação ambiental em cada contexto e a necessidade de levar isso em conta na seleção dos temas ou conteúdos desenvolvidos com os alunos da graduação.

A pesquisa de Santana (2004), também realizada na Amazônia evidencia a importância que é dada a este ecossistema, com o qual seus sujeitos interagem historicamente, importância reconhecida pelo autor, nas falas dos mesmos.

Barba (2011) observou que a temática ambiental tem sido contemplada nos cursos de graduação da Universidade Federal de Rondônia, com foco nas questões regionais amazônicas, e Oliveira (2011) ressalta que o maior número de projetos temáticos se encontra nas universidades dessa região, os quais apresentam, com maior clareza, “um viés bastante crítico na abordagem da temática ambiental, que de maneira geral, vinha associada nos textos às condições econômicas e sociais”. (OLIVEIRA, 2011, p. 150)

Mediante essa constatação, foi investigado, também nas outras pesquisas, se os autores também consideravam o contexto regional na análise das respostas de seus sujeitos. Mapeando as pesquisas referentes à inserção da temática ambiental no curso de Pedagogia, selecionadas para este estudo, verificou-se que eram oriundas de diferentes regiões do Brasil, assim distribuídas: da região Norte: Santana (2004), Barba (2011) e Cunha (2012); da região Nordeste: Batista (2011), Lopes (2012) e Rocha (2012); da região Centro-Oeste: Ciganda (2010); da região Sul: Munhoz (2013); da região Sudeste: Garagorry (2005), Thomaz (2006), Untaler (2011), Oliveira (2011), Lanna (2012) e Deorce (2013).

Apesar da diversidade regional dos trabalhos, não foi observada, na problematização dos temas, a inclusão de questões ambientais regionais ou elementos que marcassem as particularidades locais nas abordagens em educação, exceto nos casos de Garagorry (2005), Cunha (2012) e Santana (2012). Mas foi o suficiente para gerar a seguinte questão: Em São Paulo, a

maior cidade do país - tanto em nível de ocupação do solo, como em todos os tipos de degradação naturais e sociais - que concepções ou representações sociais sobre meio ambiente prevaleceriam entre formadores de professores e, consequentemente, que tendência estaria adquirindo a educação ambiental neste contexto?

Diante dessa questão, parece necessário considerar que um trabalho de formação em educação ambiental, com educadoras e educadores na cidade de São Paulo, pressupõe a percepção e o diagnóstico das questões socioambientais locais mais relevantes a serem discutidas. Garagorry (2005), por exemplo, embora não discuta a formação inicial de professores, teve como objetivo principal caracterizar a prática da educação ambiental nas escolas da Prefeitura Municipal de São Paulo no período entre 2003 – 2004. Seu estudo resgata elementos históricos sobre o tema, enquanto investiga as concepções críticas ou conservadoras de educação ambiental presentes na prática escolar.

A maioria das pesquisas que aborda a formação de professores para o trabalho com as questões ambientais tem como objeto as escolas do Ensino Fundamental e as relações entre currículo, gestores, docentes e estudantes desta etapa de escolarização. Ou seja, investigam ações em educação ambiental na formação continuada dos profissionais da educação. Poucos são os trabalhos que investigam a sua inserção no Ensino Superior e, mais especificamente, no Curso de Pedagogia e na formação inicial daquela professora ou daquele professor que, salvo exceções, será responsável pelo trabalho com as séries iniciais, alicerce de todo processo de escolarização.

Santana (2004) lembra que estas crianças permanecerão por, no mínimo, quatro anos convivendo com estas/es profissionais e que, portanto, terão suas concepções de ambiente influenciadas por docentes procedentes de uma formação generalista. Professoras/es que, caso não “superem sua práxis pautada na mera reprodução acrítica de saberes”, continuarão reproduzindo e reforçando paradigmas. (SANTANA, 2004, p. 67). Paradigma entendido aqui como “um conjunto de conceitos, valores e visões de mundo que norteiam a vida em sociedade” (CIGANDA, 2010, p. 21).

Pedagoga, Cunha (2012) tem um interesse especial pela formação da professora e, eventualmente, do professor das séries iniciais do Ensino

Fundamental, por considerá-los privilegiados em poder transitar por diferentes áreas do conhecimento e terem autonomia para garantir a tão almejada transversalidade da temática ambiental na formação dos pequenos estudantes. Contudo, a autora constatou que a maioria dos professores, que atua com educação ambiental, formou-se na área das ciências ambientais e trabalha nas séries finais do Ensino Fundamental, o que é confirmado em outras pesquisas, e pode sugerir uma explicação para a tendência ou a persistência do caráter naturalista da educação ambiental. Tendência também observada no recente trabalho de Munhoz (2013) que nos lembra sobre a educação ambiental que:

> [...] a despeito de sua obrigatoriedade nos espaços escolares, a sua inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores passou a ser considerado somente agora [...] através da Resolução CNE/CP 2/2012 que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental (MUNHOZ, 2013, p.104).

O estudo de Santana (2004) identificou as concepções sobre meio ambiente entre graduandas/os de Pedagogia. O autor ouviu tanto estudantes que são, simultaneamente, professoras/es em exercício, como também estudantes que não conhecem a realidade da sala de aula e que, portanto, não se depararam ainda com os conflitos da relação professor-aluno. As respostas aos questionários apontaram que as concepções de ambiente tendem a configurar-se como representações sociais evidenciando valores e experiências culturais socialmente estruturadas.

O autor identificou, entre as/os entrevistadas/os, duas concepções de ambiente, que são também as predominantes na sociedade ocidental. A primeira, que o compreende como “o local em que se interage os homens entre si e com os demais componentes”, em que se busca a harmonia da “natureza idealizada”; e a segunda, “como manancial da vida, propiciador de elementos essencialmente naturais, que asseguram a vida”, ou seja, uma visão antropocêntrica e utilitarista do ambiente (SANTANA, 2004, p. 25). Ambas são representações sociais marcadas pela influência da mídia e da escola, que reproduzem ideologias e concepções vigentes. Rocha (2012) também aponta, em sua pesquisa, “imprecisões e distorções” no trabalho com a questão ambiental e sugere ajustes nas políticas públicas como medidas para se evitar tais incorreções.

A fala das pessoas entrevistadas por Santana (2004) parece corroborar o senso comum. O que os dois grupos pesquisados têm em comum, segundo ele, são as influências da realidade universitária com seus debates, reflexões e proposições sobre diversas temáticas, inclusive a ambiental. O autor é biólogo, professor, e entende que os resultados da pesquisa o ajudariam a "contextualizar futuras atividades referentes ao ambiente, partindo da realidade discente para propor afazeres significativos num ambiente específico: aquele percebido e compreendido pelo estudante" (SANTANA, 2004, p. 9). Essa aproximação da prática de uma educação ambiental crítica e dialógica com os princípios e fundamentos de Paulo Freire também marcam os trabalhos de Garagorry (2005) e Deorce (2013).

Ciganda (2010), assim como Santana (2004), investigou a inserção da educação ambiental do ponto de vista das/os alunas/os da referida licenciatura, através da análise documental dos trabalhos de final de curso e dos relatórios de estágio das/os estudantes. A autora buscava identificar se as/os egressas/os do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília lembravam-se dos conceitos sobre educação ambiental vistos no curso e se consideravam que as experiências lá vividas contribuíram para a sua prática como educadoras/es, especialmente sob esta perspectiva. A autora reconheceu o "diálogo entre a proposta de trabalho com projetos […] e a organização curricular do curso de Pedagogia" naquela instituição. Os projetos possibilitaram às/aos estudantes escolher um tema e nele se aprofundar durante todo o período do curso. Percebeu comprometimento das/os alunas/os com os projetos e um "enraizamento de conceitos e valores humanos e ecológicos na vida profissional e pessoal dos participantes do projeto". (CIGANDA, 2010, p. 91 e 92)

Lanna (2012) é a única pesquisadora, neste levantamento, que realizou uma dissertação sobre o tema na modalidade Mestrado Profissional, como é o caso da presente pesquisa. Não foi possível acessar a íntegra de seu texto e a leitura do resumo não permitiu identificar se a autora apresenta proposições no sentido de contribuir para a *ambientalização curricular* na instituição estudada, característica principal de um trabalho nesta modalidade de mestrado. No entanto, Lanna (2012) afirma que as/os professoras/es das séries iniciais, embora entusiasmados pela temática, sentem-se mal preparadas/os e

consideram a formação recebida na graduação insuficiente para o exercício da docência, sob a perspectiva da educação ambiental.

As/os alunas/os da graduação entrevistados por Lopes (2012) parecem concordar com as/os professoras/es consultados por Lanna (2012), quando consideram inexistente a discussão da temática durante o curso.

Untaler (2011), por sua vez, observou que as alunas envolvidas no processo de elaboração de um projeto de ensino com temática ambiental foram perdendo o interesse pelo projeto, segundo ele, pela “complexidade intrínseca à área de conhecimento em que estavam envolvidas” (UNTALER, 2011, p. 73)

Tal como ocorre em outros cursos de Pedagogia, Batista (2011), no seu estudo de caso, afirma ter encontrado iniciativas relevantes, contudo “pontuais e descontínuas”, em relação à inserção da temática ambiental no ensino superior e que isto se deve, muito provavelmente, à compartimentalização característica das universidades e à “disciplinarização do conhecimento”, agravadas pelo caráter optativo no qual é oferecida a disciplina.

Em síntese, este conjunto de estudos pode auxiliar a compreensão de que práticas na direção da *ambientalização curricular* estão ainda em construção, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental constituem uma política pública recente e que os cursos tentam se organizar, na urgência possível, em função de determinações legais.

Estas pesquisas correlatas também ajudam a analisar as limitações impostas à educação ambiental na grade curricular de um curso de formação docente marcado pelas especificidades das disciplinas, pela fragmentação do espaço e do tempo, e pelas contradições inerentes ao sistema educacional. Uma dessas pesquisas apresenta, ainda, elementos históricos sobre a educação ambiental nas escolas do município de São Paulo que pertencem ao universo no qual as/os participantes do presente estudo irão atuar futuramente. Finalmente, ainda que no conjunto dos estudos prevaleça uma perspectiva conservadora de educação ambiental na formação de professores, há tendências, em alguns deles, por uma abordagem *freireana* de educação indicando, mesmo que teoricamente, uma reorientação curricular em uma direção crítica.

O município de São Paulo sedia mais de 20% dos cursos de Pedagogia do setor privado do Estado de São Paulo[8]. Ao apresentar um panorama da maior cidade brasileira, tanto em relação à ocupação do solo, como no que diz respeito à degradação socioambiental, o presente trabalho almeja preencher uma lacuna deixada pelas pesquisas anteriores, que não abordaram questões específicas vividas pela população deste importante município e nem os desafios enfrentados pelas suas instituições de ensino superior privadas no sentido de ampliar a inserção da temática ambiental no referido curso. A partir da compreensão de que soluções eficazes para equacionar uma questão encontram-se, invariavelmente, entre os próprios sujeitos que a vivenciam e no modo como articulam seus mais diferentes saberes, este trabalho avança, na medida em que se propõe a divulgar as proposições de coordenadores e professores de cursos de Pedagogia de instituições tidas como referência, tanto em qualidade de ensino quanto na avaliação do mercado, no sentido de incrementar os processos de *ambientalização curricular* em suas próprias instituições.

Objetivos da pesquisa

Essa investigação pretende somar esforços no sentido de garantir a "[...] a democratização das informações ambientais", conforme o art. 5º, inciso II da Política Nacional de Educação Ambiental e na promoção dos princípios básicos elencados no art. 4º do mesmo texto, que são:

> I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
>
> II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
>
> III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
>
> IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
>
> V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
>
> VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;

[8] Fontes: Ranking Universitário Folha (RUF-2014). Disponível em: http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/pedagogia/ acessado em 03 de setembro de 2015.
MEC – Consulta às Instituições de Ensino Superior. Disponível em: http://emec.mec.gov.br/emec/nova acessado em 03 de setembro de 2015.

> VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
> VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999).

Para tanto, esta pesquisa teve por objetivo geral: identificar, nos projetos pedagógicos, nas matrizes curriculares, nos planos de ensino das disciplinas, no discurso e na prática de coordenadoras/es e professoras/es de cursos de Pedagogia de quatro instituições de ensino superior privado do município de São Paulo, tendências e abordagens político-pedagógicas, desafios e proposições, no sentido de ampliar a formação inicial das/dos pedagogas/os sob a perspectiva da educação ambiental.

Longe de tentar estabelecer comparações entre os cursos, de avaliar ou determinar escore para os processos de *ambientalização curricular* ocorridos nas instituições, a análise empreendida neste estudo é pautada pelos seguintes objetivos específicos:

a) Caracterizar o movimento de *ambientalização curricular* nos documentos oficiais e técnicos e no discurso de participantes da pesquisa.

b) Descrever ações realizadas no processo de *ambientalização curricular* nesses cursos de Pedagogia.

c) Elencar proposições para a ampliação do processo de *ambientalização curricular* no curso de Pedagogia, coletadas junto aos participantes da pesquisa.

Este relatório de pesquisa está organizado em quatro capítulos, constituídos da seguinte maneira:

Capítulo 1- Educação Ambiental na formação inicial de pedagogas/os.

Esse capítulo trata da adjetivação da educação como resposta às demandas pela formação de cidadãos mais conscientes da problemática ambiental e destaca a relevância adquirida pelo tema no sistema de ensino brasileiro. Apresenta um breve panorama do curso de Pedagogia no Brasil, apontando aspectos históricos e teóricos desta licenciatura. Aborda a possível contribuição desta graduação para o desenvolvimento da dimensão ambiental na identidade pessoal e profissional de futuras/os educadoras/es. Discute

elementos de teorias de aprendizagem de adultos e dos saberes necessários às/aos docentes, especialmente sob a perspectiva da educação ambiental. Finalmente, descreve o processo de *ambientalização* curricular no ensino superior e, especialmente em cursos de Pedagogia.

Capítulo 2 - *Ambientalização Curricular* em Cursos de Pedagogia do município de São Paulo: O contexto da pesquisa.

Nessa divisão do trabalho, há uma breve contextualização da pesquisa por meio de um resgate histórico das principais questões ambientais deflagradas na metrópole e da trajetória da educação ambiental nela institucionalizada. Segue-se a caracterização das instituições de ensino superior participantes da pesquisa, da estrutura curricular de seus cursos de Pedagogia e a apresentação do perfil dos sujeitos: coordenadores e professores da referida graduação.

Capítulo 3- O Caminho Metodológico.

Esse ponto explicita a metodologia utilizada no procedimento de coleta de dados, apresentando as etapas percorridas pela pesquisadora na busca por elementos que respondessem às questões propostas no início deste estudo. As etapas que se sucedem são: delineamento da pesquisa; a coleta dos dados por meio de documentos, entrevistas e observação; a análise.

Capítulo 4 – Relevância da temática, tendências político-pedagógicas nas abordagens, desafios e proposições para um currículo *ambientalizado*: Categorias de análise.

Essa sessão do trabalho discorre sobre a definição das categorias de análise e, na sequência, apresenta a descrição do tratamento dos dados coletados.

Na sequência, há uma sessão com as Considerações Finais formuladas ao longo do processo de reflexão sobre os temais centrais da investigação. Seguem-se as sessões das Referências bibliográficas, dos Apêndices e dos Anexos.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGAS/OS

Este capítulo discute, inicialmente, a adjetivação da educação, proposta por estudiosos e lideranças mundiais, como resposta às demandas pela formação de cidadãos e cidadãs mais comprometidos com a problemática ambiental. Destaca a relevância adquirida pelo tema nos sistemas de ensino do Brasil, desde a reorientação curricular determinada pelos órgãos públicos, por meio de leis, diretrizes, políticas e programas implementados nas últimas décadas do século passado e início do século XXI.

Apresenta um breve panorama do curso de Pedagogia no Brasil, apontando aspectos históricos e teóricos desta licenciatura. E, na sequência, aborda a formação inicial de pedagogas/os e a possível contribuição desta graduação para o desenvolvimento da dimensão ambiental na identidade pessoal e profissional de futuras/os educadoras/es. Nesse contexto, discute elementos de teorias de aprendizagem de adultos (andragogia) e dos saberes necessários às/aos docentes, especialmente sob a perspectiva da educação ambiental.

Finalmente, descreve em linhas gerais o processo de *ambientalização* curricular ocorrido no ensino superior e nos cursos de Pedagogia.

1.1 EDUCAÇÃO E OS TEMAS DA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade em constante transformação requer da educação um redimensionamento, no sentido de atender às demandas que se lhe impõem. O atual cenário regional e global exige de profissionais da educação conhecimentos mais complexos e posturas mais coerentes diante de ameaças à consolidação da cidadania, ou seja, à conquista efetiva de participação de todos e todas dos direitos e deveres sociais.

Questões que têm reformulado a sociedade e a cultura adentram os espaços acadêmicos e desafiam a organização curricular do ensino tradicional brasileiro. São temas como ética, saúde, trabalho, pluralidade cultural, sexualidade, consumo, meio ambiente, para citar apenas aqueles constitutivos dos referenciais para a educação, elaborados e implementados pelas políticas públicas deste país.

> Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais [...] devem ser incorporados nas áreas já existentes e no trabalho educativo da escola [...] têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento (BRASIL, 1997a, p.15 e 36).

Essa prescrição de uma transversalidade do trato das temáticas no conjunto das disciplinas ou na combinação delas pressupõe um currículo que seja, nas palavras de Saul (2010),

> [...] a política, a teoria e prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora [...] uma nova lógica no processo de construção curricular [...] por meio de uma gestão democrática e participativa [...] uma história escrita pelos professores, em diálogo com a comunidade escolar" (SAUL, 2010, p. 109)

Tal tarefa, entretanto, implica campos de disputa posto que, conforme Lima (1984), a educação tem sido chamada a desempenhar papéis paradoxais, procurando ajustar o indivíduo à sociedade e ao mesmo tempo desejando "instrumentalizá-lo para criticar essa mesma sociedade" (LIMA, 1984 *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 22). Uma educação fundada no modelo neoliberal, "[...] voltada para objetivos essencialmente econômicos [postulando] a substituição do valor competitividade por solidariedade" (GUIMARÃES, 2013, p. 22) é, no mínimo, contraditória.

Os documentos oficiais brasileiros (leis, diretrizes, programas) se apressam, pelo menos teoricamente, em demostrar uma concepção de currículo

> [...] oriunda de diferentes correntes filosóficas: a Fenomenologia, a Hermenêutica, a Dialética, a Teoria Crítica elaborada pela escola de Frankfurt, a Pedagogia da autonomia de Freire, as abordagens do Multiculturalismo, com Apple e Giroux e os pós-

> estruturalistas, representados, sobretudo, por Foucault, Deleuze, Guatari (BARBA, 2011, p. 83).

Na medida em que os referenciais ganharam força de diretrizes curriculares, pouco espaço sobrou para a crítica, a diversificação e a contextualização curricular defendida pelos autores acima mencionados.

Diferentemente das teorias tradicionais em que o currículo é concebido no sentido de formar o indivíduo, nas teorias críticas, ele é organizado para servir ao indivíduo. Nele, a escola não só reproduz, mas também produz conhecimento. Em suas duas dimensões, ou seja, no conteúdo (o que se ensina) e na forma (como se ensina), há possibilidades de emancipação e transformação da realidade por meio de conflitos e resistências. A educação postulada por este trabalho é uma educação "problematizadora, contextualizada e interdisciplinar, tendo em vista a construção de conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores [...] na formação de sujeitos críticos e transformadores" (TORRES, FERRARI e MAESTRELLI, 2014, p. 13).

A materialização de uma educação assim caracterizada, certamente seria suficiente para abarcar e tratar as mais diferentes temáticas contemporâneas que têm emergido das complexas relações que se dão entre os seres da espécie humana e entre a humanidade e o seu habitat.

Ainda em Torres, Ferrari e Maestrelli,

> [...] a formação de sujeitos escolares em uma perspectiva crítica e transformadora requer o investimento na elaboração e na efetivação de abordagens teórico-metodológicas que propiciem a construção de *concepções de mundo* que se contraponham às concepções de que o sujeito é neutro; de que a educação consiste em acúmulo e transmissão de informações; de que o conhecimento é transmitido do professor ao aluno numa via de mão única; de que a ciência e seu ensino são balizados por critérios positivistas, entre outras concepções fragmentadas de mundo (TORRES, FERRARI e MAESTRELLI, 2014, p. 15).

Em meio às controvertidas expectativas em relação à formação de estudantes, a educação tenta dar uma resposta às pressões dos mais diversos setores da sociedade, buscando educar cidadãos e cidadãs para a "preservação do meio ambiente", propondo uma educação *ambiental*.

Sobre isso, Grün (1996) escreve:

> Como decorrência desta predicação [ambiental], uma das primeiras coisas que nos vêm à mente é que se existe uma educação que é *ambiental*, deve existir também uma *educação não-ambiental* em relação à qual a educação ambiental poderia fazer referência e alcançar legitimidade. Ora, isto é, no mínimo, muito estranho [...] Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? (GRÜN, 1996, p. 20).

Nesse sentido, lembra a educadora Michele Cousseau[9] que, se conseguíssemos nos aprofundar na concepção e na prática de uma educação abrangente, seria supérfluo adjetivá-la com “ambiental”, “especial”, e outros qualificantes.

Enquanto procuramos compreender o momento histórico em que se dão esses “constrangimentos conceituais” (GRÜN, 1996, p. 20), a educação ambiental tem sido postulada como uma dimensão a ser incorporada à educação, uma ferramenta pedagógica na formação de novas consciências na cidadania planetária. Cidadania esta que, em Reigota (2008c), não é resultado da soma de cidadanias locais ou regionais, mas que se constrói em um processo de sentimento de pertencimento universal, no qual “[...] o ponto de partida são as ideias de liberdade, justiça e solidariedade e a valorização da vida, como arte, bem e com significado existencial e político em qualquer lugar do planeta” (REIGOTA, 2008c, p. 67).

É nessa concepção de educação que este estudo fundamenta suas análises. Uma educação humanizadora, portanto crítica da lógica e dos valores da sociedade moderna e política, enquanto

> [...] comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2014, p. 13).

[9] A bio:grafia desta educadora pode ser conhecida em: REIGOTA, M. A.; PRADO, B. H. S. **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo, Cortez, 2008, p. 140.

1.2 POR UMA EDUCAÇÃO *AMBIENTAL*

Sempre houve, na história da humanidade, expressões de admiração pela natureza. As civilizações mais antigas, especialmente as orientais cultuam-na e, há muito, pregam o respeito às relações humanidade-ambiente. Na sociedade ocidental, desde o final do século XIX, autores chamam a atenção para as interdependências bióticas e abióticas e "[...] para a necessidade de uma ética de uso dos recursos da Terra" (DIAS, 1993, p. 20). Tozzoni-Reis (2001) comenta que "[...] as preocupações com a relação educação/ambiente já estavam presente de alguma forma em Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Freinet" (TOZZONI-REIS, 2001, p. 2).

Embora a utilização dos recursos naturais pela humanidade tenha se intensificado com o advento da industrialização, a tomada de consciência da problemática ambiental deu-se somente a partir da segunda metade do século XX, quando a crise ambiental assumiu proporções mundiais, tornando-se objeto de estudo de cientistas e pesquisadores.

Guimarães (2013) defende que o avanço tecnológico trouxe no seu bojo valores *antropocêntricos*, *consumistas* e *fragmentados*, enquanto Rink (2014) lembra que o progresso do conhecimento científico, a maior mobilidade pessoal, a explosão demográfica e as relações sociais e econômicas reconfiguradas "[...] exerceram forte influência no surgimento de um [...] ambientalismo moderno pelo maior envolvimento ativista e político da sociedade" (RINK, 2014, p. 11). As conquistas advindas da tecnologia, para Cascino (1999), trouxeram novas visões de mundo e nos fizeram ver "nossa grandeza", mas também apontaram para "nossa pequenez", quando toda essa entropia foi desvelada.

O conhecimento científico, munido dos sofisticados meios tecnológicos, pode ser capaz de criar vida em laboratórios, entretanto não é capaz, até o momento, de reverter os problemas ambientais na medida e no tempo que desejamos ou que temos. A superação de tais problemas também não pode ser pensada no vigente. "[...] modelo social, político e econômico de exploração da natureza e dos homens" (TOZONI-REIS, 2001).

Dias (2001) menciona outros processos, além dos educativos, necessários no enfrentamento dessa realidade desfavorável:

> Reconhece-se que a reversão da situação atual requer esforços em muitas áreas, além da educacional. Essa situação é fractal. Transcende o Brasil e espalha-se pela Terra. Poucas sociedades estão se dando conta do que está acontecendo. Um mundo repleto de sociedades que consomem mais do que são capazes de produzir, e mais do que o planeta pode sustentar, é *uma impossibilidade ecológica*. O desenvolvimento sustentável baseado nos atuais padrões de uso dos recursos naturais e no tipo de educação que é praticada (e nos valores que ela veicula) não é nem mesmo concebível teoricamente. (DIAS, 2000, p. 74)

O reconhecimento de que a humanidade necessitava ser educada para "[...] reordenar suas prioridades" (DIAS, 1993, p. 21) surgiu com a organização do movimento ambientalista nos anos de 1960, época em que, "[...] pela primeira vez, utilizou-se a expressão "Educação Ambiental" (*Environmental Education*)" (BRASIL, 2012, p. 5). Uma década depois, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a adjetivação da educação consolida-se na Declaração sobre a Educação Ambiental (1997),

> [...] documento técnico que apresentava as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da EA e elegia o treinamento de pessoal, o desenvolvimento de materiais educativos, a pesquisa de novos métodos, o processamento de dados e a disseminação de informações como o mais urgente dentro das estratégias de desenvolvimento (DIAS, 1993, p. 22).

Há meio século, o tema vem sendo discutido numa série de encontros internacionais, notadamente: Clube de Roma (1968), Conferência de Estocolmo (1972), de Belgrado (1975), de Tbilisi (1977), de Moscou (1987), do Rio ou Rio-92 e, mais recentemente, Rio + 20 (2012), entre outros. Encontros estes que geraram compromissos por parte das nações e que têm contribuído - menos do que poderiam ou deveriam, na opinião de estudiosos - para o estabelecimento efetivo de políticas, programas e ações que promovam a educação ambiental (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012).

No Brasil, a questão do ambiente e da necessidade de enfrentar esse problema desenvolveu-se na esteira das discussões internacionais, chamando cada vez mais a atenção dos vários segmentos da sociedade. A década de 1980 é marcada por uma espécie de "corrida contra o tempo" dos órgãos públicos, no sentido de tentar atenuar o desenfreado processo de degradação.

Imbuída de um caráter essencialmente gestor, a Lei nº. 6.938/81, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNUMA), pela primeira vez, visa o "[...] estabelecimento de critérios e padrões da qualidade ambiental e de normas relativas ao uso e manejo de recursos ambientais" (BRASIL, 1981, Art. 4º, inciso III). Neste mesmo artigo, estabelece também como objetivo a "[...] formação de uma consciência pública sobre a necessidade de preservação da qualidade ambiental e do equilíbrio ecológico" (*Idem*, inciso V), sinalizando a necessidade de educar a população para o enfrentamento da chamada crise ambiental.

Nessa lei, ainda não são apontados caminhos para essa educação, o que ocorre apenas no final da década, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que torna o meio ambiente um bem tutelado. No Art. 225, inciso VI, a exemplo dos documentos da UNESCO, adjetiva a educação que formaria as "novas consciências", a educação ambiental, determina sua inclusão em todos os níveis de ensino, não estabelecendo, entretanto, os meios pelos quais o Poder Público, incumbido da tarefa de promovê-la, asseguraria a efetividade desse direito.

A formação de profissionais para atuar como educadores na dimensão ambiental só é determinada, oficialmente, quase uma década depois. Tal formação adquiriu maior relevância nas pesquisas acadêmicas (RINK, 2014) e nos sistemas de ensino do Brasil a partir da promulgação da Lei 9.795 de 1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na qual fica determinado, mais de uma vez, que

> Art.2º - A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:
> I – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino; [...]
>
> Art. 3º - As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:
> I – o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; [...]
>
> Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:
> [...] II – educação superior; [...]

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

Outra medida oficial, que contribuiu para o desenvolvimento de propostas formativas para os profissionais da educação, foi a reorientação curricular produzida pelo Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental (MEC/SEF), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos quais o tema Meio Ambiente foi incluído como um dos temas transversais.[10]

> A questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis [...] Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão, por educadores de todo o País. Por estas razões, vê-se a importância de se incluir a temática do Meio Ambiente como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional. (BRASIL, vol. 9 – Meio Ambiente e Saúde, 1997, p. 15)

É possível constatar, portanto, que as novas atribuições da escola e as reconfigurações por elas geradas impõem uma revisão na formação docente. Torna-se necessário compreender a complexidade do ato educativo e sua interação com a sociedade.

Dias (1993) afirma que, desde a Conferência de Tbilisi (1977), os objetivos e recomendações para o desenvolvimento da educação ambiental inspiraram políticas públicas importantes mundialmente. Contudo, o autor constata que, passados quinze anos, embora o Brasil tenha formado um conjunto de leis ambientais reconhecidas internacionalmente e ter prosperado no gerenciamento dos recursos naturais "[...] na educação ambiental formal, os avanços foram tímidos" (DIAS, 2006, p. 13).

Reigota (2008c), por sua vez, radicaliza e aponta grandes doses de retrocesso na gestão da política ambiental nesses últimos doze anos. O autor critica severamente a educação ambiental propalada por ambientalistas que se curvam ou "[...] se relacionam com qualquer tipo de governo, principalmente com

---

[10] Marcos Reigota, em seu trabalho **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão, questiona a pertinência e a qualidade do modelo europeu importado pelo Brasil e critica a desconsideração, por parte dos órgãos oficiais, neste projeto, da produção sobre o tema advinda de um grupo de profissionais da educação ambiental brasileira, ignorando duas décadas de "[...] acúmulo teórico e prático duramente conquistado" (REIGOTA, 2008, p. 8).

aqueles de acentuadas características neoliberais, populistas e totalitárias" (REIGOTA, 2008c).

Inúmeras são as publicações a respeito do tema, assim como variadas as concepções de ambiente e de educação ambiental, as compreensões a respeito dos documentos e, consequentemente, as abordagens teórico-metodológicas que se propõem a desenvolvê-la[11].

Documentos gerados em Conferências da ONU na década de 1990, tais como *Agenda 21* e *Carta da Terra*, em que pese os argumentos contrários aos seus conteúdos e usos, passados mais de vinte anos, ainda fundamentam ações socioambientais, que se realizam em diferentes lugares do mundo.

Contribuir para a formação de futuros professores, efetivamente mais comprometidos com o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, no seu cotidiano de trabalho, pressupõe entender o que pensam estes sujeitos a respeito do assunto. Embora muito conhecida, a expressão *meio ambiente* suscita muitas interpretações.

Desde sua origem, ela tem sido utilizada como sinônimo de natureza, ou recursos naturais. Ainda que o conceito de meio ambiente seja compreendido em uma política pública "[...] considerando a interdependência entre meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade" (art. 4, inciso ll, da Política Nacional de Educação Ambiental), sua introjeção, quando ocorre, se dá de modo muito particular.

Identificar as diferentes concepções sobre ambiente[12] deve ser o ponto de partida para a elaboração de uma proposta de formação de educadores,

---

[11] Na análise dos dados da presente pesquisa, tomamos como referência o trabalho de Layrargues e Lima (2014) sobre "As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira".

[12] Neste trabalho faz-se a opção pelo termo ambiente, já que a expressão meio ambiente incorre em pleonasmo. Em Trigueiro (2003), meio (do latim: mediu = aquilo que nos cerca e ambiente (amb: = ao redor) e (ire = ir), seria: aquilo que se dá em volta. Coimbra (1985) apud Santana (2004) lembra que esta redundância ocorre somente nas línguas portuguesa e espanhola. De acordo com Penagos (2001) apud Rink (2014), "[...] o termo "meio ambiente" (environment) derivado da cultura anglo-norteamericana contrasta com a noção de "meio" (milieu, environnement) da cultura francófona, embora sejam usados como sinônimos em várias instâncias e situações. Entretanto, o autor alega que o primeiro tem sido interpretado como restrito ao meio físico, geográfico e biológico sem a presença humana, enquanto que o segundo inclui a articulação do meio social e cultural, Penagos defende que a noção de "meio ambiente" está ligada à uma visão pragmática, utilitária e instrumentalista (como meio para algo ou alguém), enquanto que a noção de "ambiente" é mais integralista" (RINK, 2014, p.30).

também ambientais, já que estas concepções, construídas nas complexas relações entre sociedade, cultura e natureza, ao longo da vida, determinam, em maior ou menor grau, o envolvimento do educador com este tema.

Em meio a tantas tentativas de defini-lo[13], até mesmo entre os especialistas, algumas noções sobre ambiente podem conter equívocos o que, segundo Reigota (1995), indica a inexistência de um conceito científico ou unívoco do que seja ambiente. Sua concepção estaria mais para uma representação social e, como tal, seria influenciada por "interesses, convicções, conhecimentos científicos, políticos, filosóficos, religiosos, profissionais, etc." (REIGOTA [1994], 2014, p. 35).

A percepção de ambiente como "tudo o que está ao nosso redor" acompanha a existência humana. De uma maneira ou de outra, a interação do *homo sapiens* com o ambiente deu-se sempre na direção de concebê-lo como provedor das suas necessidades. Esta concepção "antropocêntrica-utilitária" de ambiente (MEYER, 2001), de milênios atrás, permeou a história e ainda se manifesta fortemente. Recentemente, no final do século vinte, ela se fez presente mais uma vez no documento *Nosso futuro comum*, encomendado pelas Nações Unidas:

> A Humanidade tem a capacidade de atingir o desenvolvimento sustentável, ou seja, de atender às **necessidades** do presente sem comprometer a capacidade das futuras gerações de atender às próprias **necessidades**. (**Nosso futuro comum** – O Relatório Brundtland,1990. Grifo da pesquisadora)

Depreendemos daí que, mais importante do que buscar uma definição estabelecida e fechada para o que seja educação ambiental, seria compreender como os diversos conceitos e representações deste braço da educação são construídos pelas diferentes culturas nos mais diversos contextos. Pessoas são influenciadas pelas representações, mais do que pelos conhecimentos científicos. Costumam agir como a maioria e, em grande medida, assumem os conceitos ditados pelos meios de comunicação.

A educação ambiental que este trabalho preconiza caracteriza-se pela reflexão e não pelo acúmulo de conteúdo, pela discussão de princípios e não de

[13] Dias (1993) apresenta uma evolução histórica dos vários conceitos sobre ambiente e educação ambiental elaborados e publicados por organizações internacionais desde o final da década de 1960.

modelos, pela compreensão de um problema na sua complexidade, por uma ação política, ideológica, posto que é "[...] praticada por sujeitos que sofrem condicionantes biológicos, culturais, sociais, políticos e históricos [...] com diferentes referenciais epistemológicos, filosóficos, políticos e pedagógicos" (TEIXEIRA; TOZONI-REIS, 2013, p. 3). Estes e outros autores têm considerado a educação ambiental como um campo teórico-epistemológico em construção e que esse referencial poderia evitar uma polissemia infrutífera em torno da mesma, bem como balizar incipiências, distorções e exageros em suas concepções e práticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, de 2001, na sessão *Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação*, preconizam a

> [...] necessária contextualização dos conteúdos, assim como o tratamento dos Temas Transversais – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras – seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social. (BRASIL, 2001, p. 46).

Antes de uma análise mais específica sobre a inserção da educação ambiental nos cursos que formam professoras/es para atuação multidisciplinar, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, parece pertinente apresentar um breve histórico e um panorama do curso que forma as/os professoras/es chamadas/os "polivalentes", as/os pedagogas/os.

1.3 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS: UMA HISTÓRIA DE AVANÇOS E RETROCESSOS

O primeiro contato dos seres humanos com o conhecimento sistematizado e legitimado socialmente, via de regra, ocorre nas séries iniciais do ensino institucionalizado. Um mundo novo se descortina para a criança que, na longa caminhada que percorrerá, terá seus valores formados e reformulados constantemente. As concepções que as crianças elaborarão sobre a *condição humana* e sua *identidade terrena* (MORIN, 2010) serão, certamente,

influenciadas pelas concepções daquelas/es que, na primeira infância, são referências de sabedoria e de certezas, as/os professoras/es. Há que se pensar, portanto, sobre que tipo de formação recebem estas/es pedagogas/os no que tange ao ensino ou ao trato das importantes questões da contemporaneidade no espaço escolar, entre elas, a problemática socioambiental.

Esta sessão procura, nas raízes históricas do curso de Pedagogia, elementos que possivelmente expliquem os desafios que, entre tantos enfrentados pelos coordenadores e professores desta licenciatura, se manifestam no movimento de *ambientalização curricular* na formação de pedagogas/os.

O curso de Pedagogia, tal como estruturado nos dias atuais, está prestes a completar dez anos. Entretanto, se recuperada sua trajetória, é possível perceber que o modelo de formação de profissionais da educação, nesses quase dois séculos de escolarização brasileira, segundo Leite e Lima (2010), essencialmente, pouco mudou. Apesar de ter passado por inúmeras alterações estruturais e conceituais determinadas pela legislação educacional e pelas discussões, reflexões e pesquisas que elas desencadearam esse curso tem assumido, ao longo do tempo, inúmeras atribuições e se mantido ainda nos dias de hoje descaracterizado e, talvez por isso, desvalorizado.

Sobre as origens da formação de professores no Brasil, Saviani (2009) relata que essa demanda surge, mais explicitamente, no período pós independência, quando circulam ideias sobre a organização da instrução popular. Gatti (2010), por sua vez, indica a criação das Escolas Normais, no final do século XIX, como o marco inicial da “formação de docentes para o ensino das primeiras letras em cursos específicos” (GATTI, 2010, p. 1356). Segundo a autora, essas escolas, que corresponderiam hoje ao ensino médio, se mantiveram na tradição de formar educadores para os primeiros anos da escolaridade até bem recentemente, quando a Lei n. 9394 de 1996 determinou que a formação desses docentes deveria se efetivar em nível superior.

Leite e Lima (2010) esclarecem que o curso de graduação em Pedagogia foi regulamentado em 1939 pelo Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril daquele ano. Constituía-se do grau de bacharelado, com duração de três anos, e formava o *técnico em educação,* que tinha a possibilidade de obter o diploma de licenciado,

após a realização de um curso complementar, em um ano, de Didática, para formar-se também como *professor*. Ainda segundo as autoras, este modelo conhecido por “3+1” só deixou de vigorar a partir da Lei n. 4024 de 1961, que instituiu as primeiras Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) propondo a reestruturação do curso de Pedagogia. Este passou a formar o Profissional da Educação englobando o bacharelado e a licenciatura, na junção das respectivas disciplinas, e teve sua duração estendida para quatro anos. Entre 1965 e 1968, os licenciados em Pedagogia também podiam lecionar Filosofia, História Geral e do Brasil, Sociologia, Psicologia e Matemática no ensino médio.

A partir de 1969, ainda de acordo com Lima e Leite (2010), em virtude da Reforma Universitária (Lei 5.540/68), o Conselho Federal de Educação aprovou, por meio do Parecer CFE nº 252/69 e da Resolução CFE n.2/69, uma nova e grandiosa reestruturação no referido curso. Ficava estabelecido o currículo mínimo e mantida a sua duração em quatro anos. Entretanto, a graduação agora visava uma formação *tecnicista* e *aligeirada* (CASTRO, 2010) de professores para a docência nos cursos normais, e a formação de especialistas para as atividades administrativas nos sistemas escolares.

Nesta proposta fragmentada, inspirada no modelo capitalista de divisão de trabalho, eram oferecidas, em licenciaturas curtas e plenas, cinco habilitações: administração escolar (gestão dos processos educacionais), supervisão escolar (assessoria pedagógica aos professores), orientação educacional (atuação junto aos alunos), inspeção escolar (mediação escolas-delegacias de ensino) e ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais. Nesse novo esquema, o curso de Pedagogia possuía uma parte chamada *comum,* que formava o/a *pedagogo/a generalista*, e outra parte *diversificada*, que formava *o/a especialista*. Não suficiente, havia ainda uma sexta habilitação, a chamada *habilitação para o ensino*, que era aquela destinada a formar os futuras/os professoras/es primários e que dava direito aos graduandos - desde que cursasse as disciplinas Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino de 1º grau (estágio) - de ser também, professores primários. Este modelo vigorou por mais de duas décadas, até mesmo depois de aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº.

9394 de 1996, que extinguiu as habilitações e trouxe as bases sobre as quais se vêm construindo as reformas educacionais até os dias de hoje.

Em 1986, o curso de Pedagogia foi novamente reformulado pelo Parecer CFE nº. 161/86, que incorporou as disciplinas da sexta habilitação e permitiu à/ao graduanda/o receber formação para atuar, plenamente, como docente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Gatti (2010) comenta que as instituições de ensino superior privadas, majoritariamente, tomaram a iniciativa de oferecer esse tipo de formação no final daquela década e que "a grande maioria dos cursos de pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem destes cursos" (GATTI, 2010, p. 1357). Percebe-se, neste cenário, a presença de diferentes concepções sobre o papel da/o pedagoga/o, bem como uma gestão desorientada e consequentemente incoerente do sistema educacional a ponto de coexistirem, por mais de uma década, duas frentes de formação de docentes para as séries iniciais do ensino fundamental: o magistério em nível médio e a licenciatura em Pedagogia, em nível superior.

Leite e Lima (2010) também afirmam que, na década de 1990, o curso de Pedagogia manteve como principal objetivo formar profissionais para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, oferecendo as disciplinas pedagógicas para a formação de professoras/es e preparando as/os pedagogas/os para as atividades de planejamento, gestão e avaliação nos estabelecimentos de ensino.

Com a nova LDB (1996), foram registrados alguns avanços por meio da unificação da licenciatura, que se tornou plena. Contudo, novos e polêmicos caminhos foram traçados em relação à formação de pedagogas/os. Analistas apontaram contradições e retrocessos contidos no documento. Entre as contradições, a que se instala por força da redação dos art. 62 e 63, quando permitem duas possibilidades de formação, em níveis acadêmicos diferentes (médio e superior), para uma mesma função. A Lei, no Título VI, que dispõe sobre os Profissionais da Educação estabelece que

> Art. 62º. **A formação de docentes** para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício**

> **do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.**
>
> Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:
> I **-** cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, **destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental** (BRASIL, 1996, grifo da autora).

Essa contradição é reforçada no documento, quando se consideram os artigos supracitados em relação às determinações presentes no Título IX, *das disposições transitórias*:

> Art.87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]
> § 4º. **Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior** ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, 1996, grifo da autora)

A polêmica instalada entre representantes de órgãos de administração do sistema, pesquisadores e profissionais da educação recaiu, não somente sobre as mudanças estruturais na organização acadêmica do ensino superior, com a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e uma nova modalidade de formação, o Curso Normal Superior com suas especificidades, mas envolveu também as mais diversas interpretações sugeridas pelo texto, como a que se refere à finalidade e ao critério para o funcionamento dos cursos de Pedagogia a partir da publicação da Lei.

> **Art. 64º.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita **em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino,** garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, grifo da autora)

Tamanha discrepância entre esta determinação e o texto da Lei, desencadeou o que Castro (2003) considerou "[...] a derrocada das escolas normais do país (oferecidas em nível médio) e a corrida dos Cursos de Pedagogia em direção à formação de professores para os níveis e séries iniciais de ensino" (CASTRO, 2003, p. 134).

Impulsionadas pela LDB de 1996, as Instituições de Educação Superior (IES), particularmente as da categoria privada, se multiplicaram pelo país e com

elas, os cursos de Pedagogia[14]. Aumentaram também as mobilizações e o número de organizações de profissionais da educação, tais como a ANPEd e o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor, que tiveram papel importante na proposição de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia.

Com a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, priorizou-se a formação de professores, não descartando, contudo, outras atribuições desses profissionais:

> Art.4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas onde sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas nas instituições de ensino[...] (BRASIL, 2006).

Ao analisar essas informações, parece possível identificar, na história do curso de Pedagogia, a marca da docência. Contudo, é possível constatar, por outro lado, a sobrecarga imposta à formação de pedagogas/os. Leite e Lima (2010) apontam para uma total descaracterização da profissão docente e para a ausência de uma identidade definida do curso de Pedagogia, desde sua origem. No início, com a dicotomia bacharel-licenciado; em seguida, com a dualidade técnico-professor; mais tarde, na possibilidade da tríade formador-especialista-professor; e, mais recentemente, com a proposta de um modelo formativo que abarque um número crescente de competências e habilidades profissionais ou dimensões *técnicas, humano-interacionais e políticas* da/o estudante (PLACCO, 2008) a serem contempladas em um espaço e tempo tão reduzidos. Compreende-se que um curso de graduação jamais dará conta de formar um profissional completo, contudo, no caso do curso de Pedagogia, tantas

[14] Dados do Censo da Educação Superior de 2013 mostram que as matrículas nos cursos de licenciatura aumentaram mais de 50% nos últimos dez anos, à uma taxa de 4,5% ao ano, e que o curso de Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas em 2013. Este curso, depois de Administração e Direito, é o que detém o maior número de alunos (614 mil). Fonte: Portal Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>. Acesso em 05out2015.

demandas, nada menos que dezesseis, contidas nos incisos do Art. 5º das Diretrizes, tornam quase impraticável a formação inicial desta/e licenciada/o:

> Art.5º. O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:
>
> I – atuar com **ética e compromisso** com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária:
>
> II – compreender, **cuidar e educar crianças** de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas **dimensões**, entre outras, **física, psicológica, intelectual, social**;
>
> III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como **daqueles que não tiveram escolarização na idade própria**;
>
> IV – trabalhar, em **espaços escolares e não-escolares**, na promoção de aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
>
> V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
>
> VI – **ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar** e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
>
> VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação** adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
>
> VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
>
> IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com **postura investigativa, integrativa e propositiva** em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
>
> X – **demonstrar consciência da diversidade**, respeitando as diferenças de natureza **ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais,** entre outras;
>
> XI – desenvolver **trabalho em equipe**, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
>
> XII – participar da gestão das instituições contribuindo para a **elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;**
>
> XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

> XIV – **realizar pesquisas** que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
>
> XV – utilizar, **com propriedade**, instrumentos próprios para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
>
> XVI – **estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais** que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes. (BRASIL, 2006, grifo da pesquisadora)

Como é possível observar, o curso de Pedagogia, hoje, além da tarefa de formar educadoras/es para a educação infantil (creche e pré-escola), para as séries iniciais do ensino fundamental, para a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação não formal, tem ainda que prepará-las/os para participar das funções administrativas escolares. De acordo com Gatti (2010), "estas postulações criam tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionados" (GATTI, 2010, p. 1358). Sobre as questões aqui apresentadas e outras não mencionadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica reconhecem e resumem:

> É certo que como toda profissão, o magistério tem uma trajetória construída historicamente. A forma como surgiu a profissão, as interferências do contexto sócio-político no qual ela esteve e está inserida, as exigências colocadas pela realidade social, as finalidades da educação em diferentes momentos e, consequentemente, o papel e o modelo de professor, o lugar que a educação ocupou e ocupa nas prioridades do Estado, os movimentos e lutas da categoria e as pressões da população e da opinião pública em geral são alguns dos principais fatores determinantes do que foi, é e virá a ser a profissão *magistério* (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, parece um tanto exagerado acreditar que a formação inicial de pedagogas/os possa dar conta de formar educadoras/es, também, ambientais. Até porque a qualidade da formação que os educadores recebem em um curso de Pedagogia não é garantia de uma escola com ensino de qualidade. Esta depende de outras variáveis com as quais o futuro professor deve se deparar, como: o desenvolvimento profissional continuado, a infraestrutura material e a valorização da carreira. Contudo, é preciso retomar a concepção de educação ambiental que este trabalho assume e da abordagem

que preconiza. Educação ambiental de caráter formativo, compreendida como uma dimensão da educação e que por isso não se encerra em uma (nova) disciplina, ao contrário, busca na articulação das diferentes áreas do conhecimento elementos para a investigação e, tanto quanto possível, para a resolução de problemas históricos-sociais-culturais-econômicos e ecológicos concretos do cotidiano de pessoas envolvidas nas situações de formação.

1.4 A EDUCADORA E O EDUCADOR, *TAMBÉM AMBIENTAL*

Dentre tantas demandas formativas que a licenciatura em Pedagogia tenta abarcar, desde sua criação, estão aquelas, mais recentes, relacionadas às temáticas que, pela sua urgência ou importância, inevitavelmente, transversam o currículo. São *áreas de silêncio*, que segundo Grün (1996) *se manifestam no conteúdo ministrado, nas metodologias de ensino e aprendizagem*, mas que ainda, apesar de bastante propaladas, têm passado despercebidas ou não têm sido tratadas em meio a tantas outras dimensões que precisam ser consideradas na formação de um educador e uma educadora. A dimensão socioambiental é uma delas.

Ao falar do currículo de formação inicial de professores, é necessário, advoga Marcelo Garcia (1999), levar em conta o modelo de escola e de professor considerado válido e o projeto político ou ideológico a que servem. O autor desenvolveu

> [..] cinco orientações conceptuais sobre a formação de professores: académica, tecnológica, personalista, prática e crítica. [...] correspondem a tantas outras conceções ou imagens de professor como especialista numa disciplina, como técnico, como pessoa, como prático ou como crítico. Cada programa de formação de professores tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo de professor (MARCELO GARCIA, 1999).

O *modelo* de professor, para usar as palavras de Marcelo Garcia, ou de educador/a, também ambiental, que se tem preconizado em uma abordagem crítica de educação ambiental, aproxima-se do modelo crítico desenvolvido pelo autor. Na *orientação conceitual crítica* ou *social-reconstrucionista* o formando "[...] incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como

ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo". (MARCELO GARCIA, 1999, p. 44)

A educação ambiental, segundo Medina (2002), "[...] concebe o professor como sujeito que aprende, ou seja, como o agente de sua própria formação". (MEDINA, 2002, p. 56) Essa concepção muda, senão todos, muitos dos aspectos envolvidos na organização curricular de cursos ou atividades formativas com educadores. Em geral, eles são pré-estabelecidos e as/os alunas/os têm de se ajustar a eles. A suposta aprendizagem desencadeada por esse modelo consiste na transferência passiva de conhecimentos e experiências alheias.

O Ensino Superior, de um modo geral, estaria, de acordo com Cavalcanti (1999), ignorando as peculiaridades da relação que adultos estabelecem com o conhecimento. Estes, quando interessados, são capazes de aprender por caminhos próprios. Segundo o autor, as universidades tentam ensinar seus alunos usando as mesmas metodologias empregadas nos níveis anteriores, a mesma *pedagogia*, embora esta tenha sido desenvolvida para um ambiente e público específicos: a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Toma-se neste trabalho, como definição de aprendizagem, aquela que a considera "[...] um processo de apropriação de conhecimentos como fatos, eventos, relações, valores, gestos, atitudes, modos de ser e de agir, que promovem no sujeito novas possibilidades em seu meio" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 86).

Diferentemente das crianças, as pessoas adultas trazem vivências e aprendizagens anteriores, "[...] rotinas de atividades muitas vezes cristalizadas, têm mais interesse em aprender aquilo que tem relevância imediata para o seu trabalho ou vida pessoal e seu aprendizado está centrado em problemas" (SANTOS; TAGLIEBER, 2004, p. 2). O adulto "[...] aprende com os próprios erros, apercebe-se daquilo que não sabe e o quanto este desconhecimento faz-lhe falta [...] analisa criticamente cada informação que recebe, classificando-a como útil ou inútil" (CAVALCANTI, 1999, p. 1).

O comportamento adulto caracteriza-se pelo predomínio da razão, da liberdade e da responsabilidade, o que não se pode esperar das crianças, por isso a necessidade de uma teoria diferente que fundamente as atividades

formativas com adultos. Nesse sentido, a aprendizagem das crianças e adolescentes pertence ao campo da pedagogia e a aprendizagem de formadoras/es das crianças, ou seja, das/os professoras/es, deveria pertencer ao campo da andragogia.

Andragogia é definida por Cavalcanti (1999) como “a arte ou ciência de orientar adultos a aprender”. (CAVALCANTI, 1999, p. 1) Tem como princípios o uso das experiências de vida e da motivação intrínseca dos estudantes como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos e a capacidade de autogestão do próprio aprendizado e de autoavaliação como bases de um programa de formação menos hierárquico e burocrático.

Para Cavalcanti (1999), embora a universidade receba adolescentes e os entregue adultos à sociedade, trabalhando no “terreno limítrofe entre a pedagogia e a andragogia” uma formação baseada nos princípios da pedagogia poderia, pelo nível de dependência em relação aos professores que esta prescreve, acarretar um “retardamento da maturidade” e consequentemente

> [...] dificuldades para se adaptar às condições diferentes encontradas fora das universidades, terão sua autoestima ferida pela percepção tardia das deficiências de seus treinamentos [estágios] e poderão inclusive estar despreparados para buscar solução para elas. (CAVACANTI, 1999, p. 4).

Muitos são os depoimentos de professores iniciantes na carreira do magistério que poderiam exemplificar a tese de Cavalcanti (1999).

Masetto (2008) assume posição semelhante à de Cavalcanti (1999) quando desenvolve o conceito de “aula universitária” como espaço e tempo de aprendizagem significativa. Para o autor, o ambiente de aprendizagem de adultos pressupõe uma relação horizontalizada entre aprendizes (professor e aluno), “novos” espaços de aula que exijam integração de teoria e prática, interdisciplinaridade e desenvolvimento de atitudes axiológicas. Tais características transformariam as aulas “tradicionais” em “aulas vivas” que garantiriam melhor qualidade do ensino superior.

A introdução de conceitos andragógicos no currículo da formação de pedagogas/os é um trabalho difícil e não se efetivará, evidentemente, de uma hora para outra. Por algum tempo ainda será dito às alunas e aos alunos o que

e como aprender, contudo, tendo sempre em vista o estímulo ao autodidatismo, à autocrítica e à capacidade de trabalhar em equipes.

Em seus trabalhos, Placco e Souza (2006) não desconsideram outras formas pelas quais uma pessoa pode aprender, entretanto, reforçam a ideia de que nas interações adultas, especialmente em grupos, habilidades e conhecimentos são adquiridos no contexto de troca e interpretação de experiências. Para as autoras, somente no grupo "[...] ocorre atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. Significados da ordem do público, sentidos da ordem do privado" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 20).

Compreender como adultos aprendem implica "relacionar esta compreensão com ações formadoras de professores" (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 13).

Até trinta anos atrás, os saberes docentes resumiam-se à aprendizagem da aplicação de técnicas e, ao professor ou técnico em educação era reservado o papel de consumidor de teorias alheias. A partir da década de 1980, surgem críticas a esse modelo por privilegiar a teoria em detrimento da prática educativa, desconsiderando a metacognição produzida pelo docente, bem como a subjetividade e a história de vida pessoal e profissional do formando como elementos envolvidos na sua ação educativa.

Em Tardif (2010), o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama (PLACCO; SOUZA, 2006) de diversos saberes: sociais, curriculares, disciplinares, da formação profissional, além dos saberes experienciais que, para Tardif "[...] não são como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, "polidos" e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência" (TARDIF, 2010, p. 54).

Ao considerar e valorizar os diversos saberes envolvidos na formação de pedagogas/os, é possível proporcionar aprendizagem significativa por meio da mobilização destes saberes para a resolução de problemas, metodologia considerada mais apropriada quando se trata de aprendizagem de adultos, como já mencionado anteriormente.

Para que tal aprendizagem se realize, é condição *sine qua non* que a/o estudante de pedagogia vivencie diferentes situações escolares e experimente

a realidade da profissão desde o primeiro semestre do curso, de modo a integrar saberes teóricos e práticos que possam diminuir as chances de fracasso e abandono de carreira docente, o que segundo Gatti (2010) tem ocorrido cada vez com maior frequência.

Associada à questão dos saberes docentes está, segundo Placco (2008), a necessidade de os cursos de formação de professores proporcionarem o desenvolvimento sincronizado de múltiplas dimensões: técnica, humana interacional, política e outras, com o objetivo de “formar cidadãos plenos, capazes de intervenção digna, produtiva e consistente na sociedade”. (PLACCO, 2008, p. 197) Nesse sentido, importa mais a formação pessoal da/o pedagoga/o, sua sensibilização e mobilização enquanto cidadã/ão, que a sua preparação teórico-pedagógica para o exercício da profissão.

Essas ideias, entre outras, permitem concluir que a formação de educadores, também ambientais, no curso de Pedagogia dependeria primeiramente de sua revisão conceitual e curricular para, deste movimento, possivelmente, emergir uma proposta de ampliação da *ambientalização curricular*.

1.5 *AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR* NO ENSINO SUPERIOR E NO CURSO DE PEDAGOGIA

A inserção da temática ambiental no ensino superior ocorreu no início dos anos 1970, em Paris, com a reunião de representantes de trinta países, apoiada pela ONU e por outros órgãos internacionais. O evento teve como objetivo preparar material básico para todos os programas de ensino e de formação de especialistas para atuarem com a temática ambiental em uma dimensão interdisciplinar. De acordo com Barba (2011), essa conferência apontava para o caráter permanente de uma educação voltada para a conservação dos recursos naturais e desse encontro decorreram as primeiras políticas públicas que estabelecem as bases da ética individual e da convivência entre os seres humanos e a natureza.

A Conferência de Estocolmo (1975) reforçou o caráter indisciplinar da educação ambiental especialmente nas áreas das ciências naturais, sociais e humanas e instituiu como prioridade a formação de bacharéis e licenciados que

contemplassem, nas universidades, as questões epistemológicas, éticas e políticas relacionadas ao tema. Em Tbilisi (1977), foram estabelecidos critérios e diretrizes básicas para a educação das décadas seguintes e ficou definido que a educação ambiental seria oferecida por meio de um currículo articulado interdisciplinarmente integrado às necessidades sociais. No que tange ao ensino superior, o documento resultante desta conferência apresenta na recomendação nº 13: "[...] d) que se incorpore a Educação Ambiental nos programas de estudo das escolas de formação de professores e aos cursos de aperfeiçoamento de docentes" (NOVO, 1995, *apud* BARBA, 2011, p. 67). Nesta mesma conferência, se reconhece que:

> [...] o desenvolvimento da Educação Ambiental é um dos elementos vitais para o enfrentamento da crise do meio ambiente por meio de uma ética global para erradicar a pobreza, o analfabetismo, a poluição, a dominação e a exploração da natureza. (GAUDIANO, 2007, *apud* BARBA, 2011, p. 67).

De acordo com Rink (2014), esta foi a primeira vez que se vinculou a Educação Ambiental ao Ensino Superior, ainda que não de forma explícita nos currículos. Dez anos mais tarde, na Conferência de Moscou (1987), o objetivo foi definir as diretrizes da educação ambiental para a década de 1990, reafirmando o compromisso das universidades em atuar junto às comunidades, reconhecendo os seus valores e saberes ambientais, e, em um esforço de reorganização curricular, relacionar os conteúdos da temática ambiental com a realidade local. De volta a Paris, em 1988, a "Conferência Mundial sobre o Ensino Superior", realizada pela UNESCO, encoraja os professores e alunos a adotar uma "perspectiva ecológica" nas atividades de ensino em qualquer que seja a disciplina. Bernheim e Chauí (2003), na leitura deste documento, vão além e recomendam que "[...] a educação superior deve reforçar seu papel de prestadora de serviço à sociedade [...] mediante uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar na análise dos problemas e das questões" (BERNHEIM; CHAUÍ, 2003, p. 21, *apud* BARBA, 2011, p. 71). Novamente na França, em Tailloires (1990), fala-se em "alfabetização ambiental" nas universidades.

Em 1992, vinte anos após a primeira conferência sobre a temática ambiental realizada em Estocolmo (1972), reúnem-se, no Rio de Janeiro, representantes de cento e oito países para a "Conferência das Nações Unidas

sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento", conhecida como Rio-92, Eco-92 ou Cúpula da Terra. Caracterizada pela presença maciça de chefes de Estado, produziu um dos documentos mais importantes da história do enfrentamento das questões socioambientais globais, a Agenda 21. No que se refere ao ensino superior, a Agenda 21 recomenda, no capítulo 36, que os países apoiem as universidades, no sentido de criarem cursos interdisciplinares e que reorganizem o currículo favorecendo a integração das disciplinas. Leff (1993), analisando a Agenda 21, sugere: "[...] d) formação de professores na temática ambiental; e) incorporação da dimensão ambiental nos currículos universitários" (LEFF, 1993 *apud* BARBA, 2011).

No Brasil, com a abertura política ocorrida no início dos anos de 1980, o movimento ambientalista ganhou maior evidência e, mediante pressão dos organismos internacionais, teve suas reivindicações mais seriamente levadas em conta. Em relação à educação ambiental, mais especificamente, em 1981, a Lei 6.938/81, que estabelece a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), no art. 2º, inc. X, anuncia como um dos seus princípios a "educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente" (BRASIL, 1981). Surgem, com a promulgação da lei, as primeiras ações normativas em relação ao desenvolvimento da educação ambiental no ensino superior. Em 1988, a Constituição Federal, no art. 225, § 1º, inc. VI, determina que as instituições devem "promover a educação ambiental em todos os níveis e a conscientização pública para preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988).

No início dos anos de 1990, a discussão sobre meio ambiente avança e ganha força em diversas regiões do país, com a articulação de educadores ambientais em redes, entre elas, a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e a Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA). Tais associações tinham o objetivo de discutir e participar das políticas públicas relacionadas à temática, mas é somente no final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e com a Lei 9.795/99, regulamentada pelo decreto 4.281/2002, que dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que se consolida, não a

promoção, mas a preconização da educação ambiental em todos os níveis de ensino.

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

Na virada do século, surgem associações de estudiosos com a finalidade de avaliar o grau de incorporação da temática ambiental nas universidades. Um desses grupos constituiu-se na Rede *Ambientalização* Curricular dos Estudos Superiores (ACES), formada por universidades da Europa e da América Latina, entre elas, as brasileiras Unesp, Unicamp e Ufscar (RINK, 2014). No âmbito do ensino superior, o processo de *Ambientalização* Curricular, de acordo com a autora, poderia ser definido como um processo de reorganização do currículo tendo em vista a proposição de intervenções que integrem a temática socioambiental aos conteúdos e práticas educativas.

Com o objetivo de intercambiar conhecimentos e de propor metodologias para intervenção e análise de processos de inserção da temática ambiental no ensino superior, a Rede ACES, em sua primeira reunião, realizada em 2002, na Alemanha, teve o termo *Ambientalização* Curricular como objeto de discussão e definição pelas diferentes instituições participantes do Projeto. Rink (2014), sobre esta iniciativa, aponta que

> Embora não tenha sido o primeiro grupo a buscar uma definição para o termo, a Rede (ACES) se posicionou diante da *ambientalização curricular* como um processo complexo de integração harmônica e transversal de conhecimento, entendido como procedimentos, atitudes e conceitos geradores de valores e ações de participação e comprometimento político (RINK, 2014, p. 24).

E, segundo Barba[15],

> A ideia de *Ambientalização* Curricular representa a incorporação de temas ambientais no currículo do ensino superior, devem envolver questões como a globalização, o desequilíbrio ecológico, o desenvolvimento sustentável, a complexidade, a interdisciplinaridade, a flexibilidade, a sensibilidade e o questionamento em torno dos contextos sociais e econômicos

[15] Para um conhecimento mais detalhado sobre o processo de inserção da educação ambiental no Ensino Superior e o conjunto das características de um currículo ambientalizado proposto pela Rede ACES, recomenda-se a consulta aos trabalhos de BARBA (2011) e Rink (2014).

> mostrando diferenças sociais entre eles (REDE ACES; UNESP, 2003, *apud* BARBA, 2011).

A articulação das instituições de ensino superior que discutiam as questões ambientais culminou, em 2001, a realização dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) e com a criação da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA). De acordo com Barba (2011), dos encontros da RUPEA resultaram a criação de novos cursos e pesquisas significativas em relação à temática. Uma dessas pesquisas apontou para a necessidade de uma reorganização curricular e para a formação de formadores dos futuros educadores ambientais, considerando que "[...] a EA (Educação Ambiental) nos currículos e nas práticas universitárias possui um sentido estratégico na *Ambientalização* no ensino e na sociedade" e "[...] que deve haver uma política pública de EA para a educação superior que seja relevante [...] e pertinente." (OLIVEIRA; FARIAS; PAVESI, 2008, *apud* BARBA, 2011, p. 78).

Ainda de acordo com Barba (2011),

> [...] a *Ambientalização* Curricular é gradual e se desenvolve dentro de um plano estratégico" e "[...] as autoras ressaltam que a função da *Ambientalização* nas universidades significa o fortalecimento das IES em estimular e considerar que o saber ambiental é um conteúdo a ser desenvolvido nas mais diversas disciplinas. (BARBA, 2011, p. 79).

Nesse mesmo sentido converge o pensamento de Rink:

> Acreditamos que a incorporação de conteúdos, enfoques e perspectivas metodológicas voltadas para a temática ambiental nos currículos da educação superior pode acontecer em diferentes intensidades (desde um programa de uma disciplina até a reestruturação global de cursos), configurando processos de ambientalização curricular mais ou menos abrangentes (RINK, 2014, p. 5).

A proposta da Rede ACES, balizadora dos trabalhos de Barba (2011) e Rink (2014), indica, em um projeto-piloto, um modelo de *currículo ambientalizado* que visa diagnosticar, através de um conjunto de dez características preestabelecidas, o grau de *ambientalização* curricular de cursos superiores. Contudo, cada universidade participante pôde adequar o programa levando em conta as necessidades do seu contexto. Rink (2014) menciona pesquisas que têm utilizado apenas algumas dessas dez categorias de análise ou que

propuseram um agrupamento delas, dependendo da dimensão envolvida nos estudos.

De forma análoga, o produto deste trabalho final de Mestrado Profissional em Educação foi a construção compartilhada, entre pesquisadora e os participantes da pesquisa, de uma lista de proposições na direção de uma *ambientalização* curricular. Pela particularidade desse trabalho, foram tomados como inspiração, para a determinação das categorias de análise, extratos de duas das quatro características elencadas por Carvalho, Santana e Cavalari (2003), a saber:

> b) Estruturação e organização do currículo (flexibilidade e permeabilidade): contempla as características de ordem disciplinar, tais como a incorporação de temáticas diversificadas relativas ao ambiente em disciplinas obrigatórias e optativas, [...] a presença de atividades interdisciplinares, [...] atividades intra e extraclasse. Engloba, ainda, a análise da participação dos docentes e alunos na definição dos conteúdos, de projetos e trabalhos de conclusão de curso.
>
> c) Adequações metodológicas (coerência e articulação entre teoria e prática): envolvendo análise da coerência entre os trabalhos práticos com as propostas teóricas e também entre o discurso institucional e docente em relação às práticas desenvolvidas (avaliações, planos de ensino, projetos pedagógicos). Compreende a articulação entre conteúdos e metodologias participativas (resolução de problemas, projetos) (CARVALHO; SANTANA; CAVALARI, 2003, *apud* RINK, 2014, p. 29).

Em suma, este capítulo teve a intenção de destacar as possibilidades formativas de educadores ambientais no contexto do currículo do curso de Pedagogia. Tratou, inicialmente, da questão da adjetivação da educação como forma de atender às demandas pela formação de educadores ambientais. Discorreu sobre leis, diretrizes, políticas e programas implementados nas últimas décadas que visaram divulgar conceitos, fundamentos e práticas pedagógicas voltadas à disseminação da educação ambiental no ensino formal. Também apresentou um breve panorama do curso de Pedagogia no Brasil, apontando aspectos históricos e teóricos desta licenciatura. Enquanto abordou a formação inicial de pedagogas/os e a possível contribuição desta graduação para o desenvolvimento da dimensão ambiental na identidade pessoal e profissional de futuras/os educadoras/es, discutiu elementos de teorias de aprendizagem de adultos e dos saberes necessários às/aos docentes, especialmente sob a

perspectiva da educação ambiental. Finalmente, descreveu o processo de *ambientalização* curricular no ensino superior e nos cursos de Pedagogia.

No intuito de proporcionar uma melhor contextualização desse estudo, o próximo capítulo aborda a realidade socioambiental da capital do Estado, busca caracterizar o objeto da pesquisa, ou seja, os cursos de Pedagogia, e traçar um perfil dos/as coordenadores/as e professores/as participantes da pesquisa.

CAPÍTULO 2

AMBIENTALIZAÇÃO CURRICULAR EM CURSOS DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: O CONTEXTO DA PESQUISA

> O antigo “burgo dos estudantes”, de lentas transformações e espaço estático, alterava-se com a urbanização acelerada [...] coexistiam permanências, demolições e construções [...] participação e exclusão, tensões e conflitos, cresciam as obras públicas, surgiam áreas comerciais e financeiras, além da zona de meretrício. Junto com a intensificação industrial, quarteirões e bairros diferenciavam-se segundo a predominância das atividades ali estabelecidas. Ruas, vilas e cortiços povoados sobretudo por operários, em sua maioria imigrantes, mostravam a latência de um espaço entre a casa e a rua onde ocorriam trocas permanentes, estabelecendo relações dinâmicas e criando laços de solidariedade e estratégia de sobrevivência. Novos territórios passaram a receber marcas dos grupos que ali se instalaram: o bairro dos italianos e o dos japoneses: no bom retiro, os judeus; na 25 de Março, os sírio-libaneses (SOLLER; MATOS, 2000, p.135).

A urbanização tem se apresentado como um fenômeno irreversível, sobretudo nos países pobres. Em apenas um século a população urbana mundial quintuplicou. Sirkis (2003) defende que as cidades se tornaram “um novo ecossistema integrado, modificado, diferente do ambiente natural, mas não fora dele, não imune aos seus ciclos, dinâmicas e reações”. Um ecossistema, que como tal, tem se mantido, ou, pode-se dizer, sobrevivido, pela interdependência de seus organismos, cada um provendo algo essencial à vida de outros, mesmo em condições entrópicas. (SIRKIS, 2003, p. 215)

2.1 – O AMBIENTE E A METRÓPOLE

São Paulo teve sua expansão urbana deflagrada no final do Império e nos primeiros anos da República Velha, associada ao crescimento da economia cafeeira. Ligada ao Porto de Santos por uma rede ferroviária que se estendeu rapidamente, consolidou-se como grande centro capitalista e exportador, atraindo indústrias estrangeiras, mercados e serviços e aglutinando grande contingente de imigrantes e colonos excedentes das lavouras do interior paulista

e mineiro, bem como de escravos recém-libertos. Dados do IBGE[16] apontam que mais da metade dos habitantes da cidade, em meados da década de 1890, era formada por imigrantes, na maioria italianos, adensada pelas ondas migratórias do início do século, que trouxeram espanhóis, portugueses e japoneses. De acordo com Soller e Matos (2000), em 1872, em pleno "surto cafeeiro" a população de São Paulo era de 31.385 pessoas. Este número subiu para 579.0033 habitantes em apenas cinco décadas (1920).

Soller e Matos afirmam que tamanho crescimento, em ritmo acelerado e em curto espaço de tempo, revelou graves questões urbanas, sendo que a primeira delas, foi a questão "higiênico-sanitarista"

> Os "miasmas" empesteavam o ar e água, sendo a sujeira veículo de contaminação. As autoridades higiênicas de São Paulo alertavam que as mulheres que recolhiam roupa para lavar em tinas comunitárias nos cortiços misturavam as roupas e contaminavam as famílias, reforçando a ideia corrente de que o pobre contaminava o rico [...] Essa função passou a ser realizada prioritariamente nos domicílios dos patrões, onde as lavadeiras trabalhariam como mensalistas ou diaristas [...] essa prática se corporifica no ditado "roupa suja se lava em casa". (SOLLER; MATOS, 2000, p. 148-149)

Os espaços públicos foram considerados negativos, perigosos, enquanto o privado tornou-se lugar de refúgio seguro. Outras questões urbanas foram eclodindo quase que concomitantemente.

A questão da moradia e ocupação do solo surgiu na medida em que o espaço urbano passou a ser disputado entre as classes detentoras do poder e a grande massa de trabalhadores. Instalou-se a especulação imobiliária, a valorização diferenciada dos terrenos, legitimada por uma Câmara que representava os interesses públicos apenas quando estes coincidissem com os interesses privados, empurrando a população mais pobre para as áreas baixas, de várzea, alagadiças.

O problema se agravou a partir do final da década de 1940, com o chamado padrão periférico de crescimento que, "[...] longe de representar ausência de planejamento, responde a uma estratégia de máxima acumulação

---

[16] Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Cidades: São Paulo - São Paulo. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355030&search=sao-paulo|sao-paulo> Acesso em 08nov2015.

capitalista [...] e reduz ao mínimo a necessidade de investimentos em moradia e infraestrutura, seja pelo poder público, seja pelo setor privado" (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 77). Baseado no sistema de transporte coletivo, o padrão incentivava a ocupação de áreas distantes do centro.

O crescimento da construção civil e viária e a instalação das primeiras indústrias automobilísticas, a partir de 1956, atraíram brasileiros de vários Estados, principalmente do Nordeste do país e o assentamento de amplos contingentes populacionais nos distantes loteamentos se intensificou. Eram edificações construídas pelos próprios moradores, em terrenos com maior declividade e mais vulneráveis à erosão, deslizamentos e enchentes, problemas bastante recorrentes atualmente. O esgotamento desse modelo, somado ao achatamento salarial, favoreceu a favelização. Tal como nas grandes cidades da América Latina, da Ásia, da África e do leste Europeu, São Paulo tem "mais de 80% de edificações ilegais, construídas sem licença, em terrenos que raramente pertencem aos ocupantes dessas benfeitorias" (SIRKIS, 2003, p. 220).

Em tempos de "milagre econômico", o Banco Nacional da Habitação (BNH), com o discurso de ordenar o crescimento da cidade, privilegiou o financiamento de moradias para as classes média e alta. A Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB), destinada ao financiamento e à produção de moradias para a população de até cinco salários mínimos, por sua vez, produziu, em vinte cinco anos, parcas 100 mil unidades habitacionais (algumas mal construídas, em terrenos impróprios, sem infraestrutura) gerando um déficit habitacional praticamente incorrigível até os dias de hoje.

A demanda por abastecimento de água também se mostrou uma questão urgente no início do século e que ainda permanece sem solução. Em nome do "conforto urbano" dos bairros residenciais da burguesia, o uso das águas dos caudalosos rios que poderiam abastecer a cidade ficou comprometido. Eles recebiam e ainda recebem toda sorte de efluentes, lançados diretamente nos cursos d'água. "As dificuldades de adução de fontes mais distantes já eram conhecidas no final do século, quando começou a funcionar o reservatório Cantareira" (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 75).

Sobre essa questão ainda tão pertinente, Sirkis (2003) escreve:

> O abastecimento de água ainda sofre perdas de mais de 50% em muitas grandes cidades, na fase de transporte e distribuição. O desperdício do que sobra para o consumo é considerável, fruto de uma cultura da abundância, entranhada num país que detém 13% do 1,5% das águas aproveitáveis do planeta, estas cada vez mais escassas. Mas o pior problema é a poluição de redes pluviais, rios, canais, lagoas, bacias e oceanos pelos efluentes líquidos não tratados, industriais e domésticos. Mais de 70% das nossas internações hospitalares continua vinculada a algum tipo de infecção de veiculação hídrica, e o maior problema de saúde pública continua sendo a água contaminada. (SIRKIS, 2003, p. 226)

A precariedade do saneamento básico e da gestão dos resíduos sólidos acompanham a história de São Paulo. Somente na década de 1970 foi resolvida a questão, se bem que por pouco tempo, pois a proposta de baixo custo, baseada em sistemas de aterro sanitário, não considerava o esgotamento rápido de áreas disponíveis para a destinação final do lixo. (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 78)

> Nas inundações e desabamentos, o problema dos resíduos sólidos torna-se particularmente dramático. A vulnerabilidade climática e topográfica é exacerbada pela impermeabilização de imensas superfícies urbanizadas, com escassos pontos de absorção de águas na enorme manta de concreto e asfalto. A retificação e a canalização de rios e canais acelera a velocidade das águas, que, retiradas mais rapidamente de um ponto, vão se represar em outro, mais adiante, com maior intensidade. O entupimento desses condutos por grandes quantidades de resíduos sólidos, sobretudo plásticos, costuma ser a gota d'água das tragédias (SIRKIS, 2003, p. 226).

Em 1920, as ruas do centro de São Paulo

> [...] já se apresentavam congestionadas pelos 2 mil automóveis existentes; os modestos largos e praças transformados em estacionamento [...] o Plano de Avenidas, idealizado por Prestes Maia em 1930 [...] visando abrir espaços para o automóvel e para a própria indústria automobilística [...] implicará a não aceitação do primeiro projeto de metrô para São Paulo, elaborado pela Light em 1927, e adiará por 40 anos o início da instalação desse sistema de transporte, determinando graves comprometimentos para o meio ambiente urbano (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 75-76)

O modelo de transporte rodoviário, altamente poluidor e principal causa de engarrafamentos, que incentiva a aquisição de automóveis por meio da redução de impostos, em detrimento de maiores investimentos no transporte coletivo, elevou o número de veículos de 306 mil em 1965 para 4,5 milhões em

1989 (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 77). O serviço de transporte coletivo, um dos mais lucrativos, por ter mercado garantido e remuneração imediata, por sua vez, encontra-se nas mãos de empresas privadas terceirizadas.

A poluição do ar produzida pela queima de combustíveis é um dos problemas mais graves da cidade. Quando medidos, os níveis de monóxido de carbono, em algumas regiões da metrópole, excedem, em muito, os patamares aceitáveis. Tal condição, associada à impermeabilização do solo, à carência de áreas verdes e à atividade intensa, dão origem ao "clima urbano", caracterizado pelo aumento de temperatura no centro da mancha, [...] de nevoeiro, [...] de chuvas torrenciais, diminuição de ventos, [...] da umidade relativa do ar e aumento da concentração de poluentes." (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 78).

Como se pode observar, São Paulo, com uma população atual estimada em quase 12 milhões de habitantes[17], se constituiu, nesses pouco mais de 100 anos de urbanização, como o epicentro do avanço do capitalismo no Brasil e exemplo máximo de suas sequelas: consumismo, desperdício, violência, aguda crise econômica e social. O cenário está desenhado. O caos precisa ser revertido. A educação e as/os pedagogas/os paulistanas/os têm muito que discutir.

2.2 – EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CIDADE

Rosana Garagorry, em sua dissertação de Mestrado em Educação "Tendências da educação ambiental na escola pública do município de São Paulo (1972-2004)", faz um resgate histórico da educação ambiental em quatro períodos administrativos importantes e mais recentes. A autora tece comentários pontuais sobre cada um deles e caracteriza a abordagem preconizada pelos respectivos gestores. Chama especial atenção, a descrição de fatos ocorridos na Secretaria Municipal de Educação no período 1989-1993, pela identidade desse trabalho com a abordagem crítica de educação assumida, explicitamente, pela gestora e por seus assessores.

[17] Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Cidades: São Paulo - São Paulo. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=355030>. Acesso em 08nov2015.

O texto de Garagorry, pelo seu ineditismo, riqueza de dados e relevância para a formação de educadores ambientais neste município foi tomado como referência principal nesta sessão.

A educação ambiental institucionalizada na cidade de São Paulo, de acordo com Garagorry (2005), teve início com a criação do Setor de Educação Ambiental (SEA), então subordinado ao Departamento de Planejamento (DEPLAN), junto à Secretaria Municipal de Educação (SME). O SEA surgiu em 1972, mesmo ano em que ocorreu a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano em Estocolmo, na Suécia, o que, nas palavras da autora, "[...] demonstra um pioneirismo no tratamento da questão". (GARAGORRY, 2005, p. 61)

Originado na antiga Escola de Ensino Técnico Agrícola, o SEA caracterizou-se por priorizar atividades de horticultura, jardinagem, fruticultura, plantio de árvores, avicultura e pela difusão de conhecimentos sobre o ambiente. Desde a sua criação, o Setor teve como uma de suas funções:

> [...] c) fornecer subsídios para a elaboração de programas de aperfeiçoamento e atualização de pessoal docente, técnico pedagógico, administrativo, operacional e corpo discente das escolas municipais; (SÃO PAULO, 2000a, p. 181-182 *apud* GARAGORRY, 2005, p. 60)

Garagorry (2005) menciona algumas iniciativas da Secretaria de Educação e Cultura, anteriores à criação do SEA, como os projetos de implementação de hortas escolares, disseminados na década de 1960 e o Programa Flora e Jardinagem, instituído em 1971.

A proposta de uma educação ambiental ecológica ou "educação sobre o ambiente", que caracterizou o trabalho do SEA, começou a mudar no sentido de preconizar uma "educação no ambiente", antecipando uma tendência predominante na década de 1980, que foi a do desenvolvimento de projetos cuja ênfase estava nas aulas de ciências naturais ao ar livre. A autora lembra que tais atividades se restringiam à disciplina de Ciências e que, nessa época, ainda não se concebia a interdisciplinaridade, muito menos se considerava o ambiente "em sua totalidade (política, social, econômica, científica e tecnológica, histórico-cultural e estética), conforme recomendações de Tbilisi" (GARAGORRY, 2005, p. 64)

No início dos anos 1980, muitos projetos do SEA foram desativados, mas o Setor continuou subsidiando, com a produção de material informativo impresso, as atividades ao ar livre promovidas pelas escolas. Os alunos da terceira série do Primeiro Grau, e apenas eles, passaram a fazer visitas monitoradas à sede do Setor no Parque Butantã e a receber aulas audiovisuais ministradas pelos professores do SEA sobre as relações homem-ambiente, uso consciente dos recursos naturais e os benefícios de um ambiente saudável para a saúde humana.

A abordagem ecológica ou "educação no ambiente" tornou-se predominante em cursos de formação de professores e, como exemplo, pode ser mencionado o "Projeto para Formação de Monitores de Educação Ambiental" destinado a professoras/es das EMEI da Região do Butantã, estendido posteriormente a professoras/es de outras regiões da cidade. De caráter essencialmente científico e com objetivos declaradamente "preservacionistas", os temas abordados nos cursos eram:

> [...] ambiente (solo, água, rocha e minerais, clima, atmosfera, som, luz, fogo-calor); energia (solar, eólica, hidráulica, energia química, eletricidade, magnetismo, gravidade); vida (diversidade animal e vegetal, relações entre os seres vivos, formas de reprodução, habitat) e o homem (corpo humano, reprodução e sexualidade, desenvolvimento psicológico, trabalho e lazer, interações e relação homem-meio) (GARAGORRY, 2005, p. 66)

Segundo Garagorry (2005), somente no final dos anos de 1980 é que se começa a questionar o tipo de educação ambiental difundida nos livros didáticos e nas práticas educativas. No texto do curso Educação e Ambiente, de autoria da professora Norma Buonacorso, citada por Garagorry (2005), são apontados aspectos que refletem uma dimensão holística na educação ambiental:

> - uma EA resumida à Ecologia Biológica não leva à formação de uma ética e uma postura em relação ao ambiente;
>
> - é necessário conhecer outros aspectos que regem o comportamento humano, tais como economia, política, psicologia, religião e filosofia;
>
> - a EA não pode continuar monopolizada pelos professores de biologia e ciências;
>
> - cada disciplina é detentora de uma parcela de conhecimento e pode contribuir para o entendimento do todo (SÃO PAULO, 1987, p. 11 *apud* GARAGORRY, 2005, p. 67)

Na gestão da prefeita Luiza Erundina (1989-1993), foi criada a Assessoria de Meio Ambiente (AMA), composta, segundo Garagorry (2005), por pessoas muito competentes, envolvidas com as questões ambientais. O fato da AMA estar ligada diretamente ao gabinete da prefeita, na opinião da autora, indicava a relevância que a temática havia adquirido para os gestores do município.

A autora constatou ainda que, nessa época, as escolas passaram a gerar projetos a partir das realidades locais e ela atribui tal pioneirismo à administração democrática e popular, representada pela respeitada proposta de educação libertadora de Paulo Freire, à frente da Secretaria de Educação do Município. Tal avanço conceitual pode ser comprovado nos documentos da época:

> Cada vez mais estamos tomando consciência da importância de tratarmos as questões do meio ambiente de forma multi e interdisciplinar, ampliando os conceitos de ecologia e meio ambiente, de modo a ultrapassar a simples visão da Biologia. Envolvendo a escola com o seu meio e a sua comunidade, podemos incorporar a esta questão o seu sentido social e crítico (SÃO PAULO, 1990a, p. 1 *apud* GARAGORRY, 2005, p. 70).

Com o Movimento de Reorientação Curricular, proposto por Freire, as questões ambientais se tornavam objeto de discussão em algumas escolas, quando implementados programas escolares em que um "tema gerador"[18] era proposto como um dos caminhos para a efetivação da interdisciplinaridade no currículo escolar.

Garagorry (2005) classifica o texto do SEA, especialmente preparado para as comemorações do Dia da Conservação do Solo, como "o documento mais contundente" da história da gestão da educação ambiental em São Paulo. Segundo o texto,

> A sociedade moderna capitalista adota práticas comemorativas exatamente para os valores que já se perderam ou se degradaram [...] aos outros, a grande maioria, cabe trabalhar, consumir e, de vez em quando, comemorar, além, é claro, de arcar com a maior parte dos prejuízos causados ao ambiente (SÃO PAULO, 1990b, p.1 *apud* GARAGORRY, p. 79).

O documento ainda sugere aos professores que desenvolvam atividades interdisciplinares, com reflexões do tipo: "Por que e para quem devemos preservar o solo?", apoiadas em questões como: "[...] Nas áreas urbanas, a

[18] 16 FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido** [1969]. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014, p. 121

questão do solo insere-se na questão da moradia?" (SÃO PAULO, 1990b, p.2 apud GARAGORRY, 2005, p. 80).

O SEA desempenhou importante papel na disseminação de novas concepções de educação ambiental, durante a gestão de Paulo Freire na SME. Em 2001, o Setor foi extinto e suas atribuições foram absorvidas pela Coordenadoria de Projetos Especiais.

Garagorry (2005) considera que as ações propostas pelas três gestões municipais posteriores à de Luiza Erundina[19], todas elas abarcadas por sua pesquisa, representaram em maior ou menor grau um retrocesso na gestão da educação ambiental institucionalizada e apresentaram-se "impregnadas por um civismo piegas, aliadas a um enorme superficialismo, pobres de conteúdo e de criatividade, voltadas muito mais a um adestramento ambiental do que à reflexão crítica." (GARAGORRY, 2005, p. 86).

A criação da Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA), ocorrida em 1993, durante o segundo mandato do prefeito Paulo Maluf (1993-1996) não é mencionada por Garagorry (2005). Entre os seis departamentos que a compõem, atualmente, está o Departamento de Educação Ambiental e Cultura de Paz/ Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz (UMAPAZ), sediada no Parque do Ibirapuera. A essa Divisão cabe, entre outras atribuições:

> [...] - atuar como apoio técnico em programas de educação ambiental a cargo da Secretaria Municipal de Educação e demais instituições públicas ou privadas, em todos os níveis de educação, mediante acordos formais de cooperação; (SÃO PAULO. SVMA. 2015)

Na leitura flutuante do *site* da SVMA é possível observar certa preferência por assuntos relacionados à conservação das áreas verdes da cidade. Estas eram as manchetes encontradas na página inicial no *site*[20], por ocasião dessa consulta:

---

[19] As ações educativo-ambientais ocorridas sob a gestão municipal de Paulo Maluf (1993-1996), Celso Pitta (1997-2000) e Marta Suplicy (2001-2004) encontram-se descritas no trabalho de Garagorry (2005), a partir da página 91.

[20] Fonte: Secretaria Municipal do verde e do Meio Ambiente. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/> Acesso em 01nov2015.

> Inspeção veicular suspensa em janeiro de 2014, em fase de licitação, sem previsão para ser reiniciada.
>
> Política municipal de incentivo ao uso de carros elétricos ou movidos a hidrogênio – Portaria 63 de 14 de setembro de 2015 – resolve que haverá redução de impostos para proprietários de carros elétricos, hidrogênio ou híbridos.
>
> Eleição dos conselhos gestores dos parques municipais.
>
> Nova edição do Manual técnico de arborização urbana e do Guia dos parques municipais.
>
> Parcerias público-privadas para a conservação de praças, parques e outras áreas.
>
> Atrações gratuitas ocupam os parques no final de semana.
>
> SVMA realiza I Encontro sobre mudança do clima (SÃO PAULO. SVMA).

Essa tendência “verdejante” parece ter suas raízes nas respostas técnicas formuladas pelos “planos de melhoramentos” encomendados pela prefeitura na década de 1950. Dois desses planos propunham uma “desejável ampliação de áreas verdes” na cidade, como forma de conter a excessiva ocupação do solo (SÃO PAULO, [1989-1992], p. 77). Contudo, nesses estudos, não se estabeleciam relações entre retirada da cobertura verde e os demais aspectos envolvidos na questão urbana. Menos de um terço das áreas verdes doadas para a construção de praças e parques, nessa época, permanecem conservadas. É comum, entre as pessoas, até mesmo entre gestores, o discurso em prol do plantio de árvores pela cidade, como a primeira medida, quando não a única, a ser lembrada quando o assunto é o progressivo aquecimento local ou então a poluição.

Vários são os projetos desenvolvidos, nesse sentido, tanto pelo poder público, como pelo setor privado e pelo terceiro setor. Essas iniciativas têm sempre grande repercussão nos meios de comunicação. Das vinte últimas manchetes da sessão “notícias mais recentes” veiculadas na página inicial do *site* da SVMA, quinze eram sobre gestão ou atividades promovidas pela Secretaria em parques e praças da cidade. O Departamento de Educação Ambiental parece ter mantido a tendência por uma abordagem conservacionista, caracterizada pela maioria das gestões anteriores, conforme visto no trabalho de Garagorry (2005).

Entre as atividades desenvolvidas pela UMAPAZ, mesmo nas descentralizadas, predominam cursos como os de astronomia, jardinagem, plantas medicinais, danças circulares, alimentação saudável e programas de “aventura ambiental” e trilhas em parques.[21]

Promulgada na atual gestão municipal (2013-2016), sob o comando do prefeito Fernando Haddad, a Lei nº 15.967/2014, que dispõe sobre a Política Municipal de Educação Ambiental em São Paulo praticamente nada acrescenta ao que já é prescrito pelas Políticas Nacional e Estadual. Ou seja, ela reafirma o compromisso com a formação de professores para a educação ambiental e o de fiscalizar a implementação da Lei. Tão almejada pelos ativistas ambientais do município, o texto legal pouco acolheu das reinvindicações do movimento ambientalista, sobretudo em relação aos mecanismos de gestão dos recursos gerados pela Política. Às “demais instâncias da gestão participativa” (conselhos, coletivos, comissões, etc.), sob o comando do Órgão Gestor da Política, compete “definir as diretrizes desta Política e elaborar, monitorar e avaliar o Programa Municipal de Educação Ambiental, de forma participativa” (SÃO PAULO, 2014. Art. 17. Inc. I), entretanto, quanto aos recursos, tem-se a seguinte perspectiva para a educação ambiental neste município:

> CAPÍTULO V
> DOS RECURSOS
> Art. 19. (VETADO)
> Art. 20. (VETADO)
> Art. 21. (VETADO) (SÃO PAULO, 2014.)

No que tange à formação de futuras/os educadoras/es, cabe acompanhar o trabalho do Órgão Gestor da Política quanto à garantia da inserção da temática ambiental em todos os níveis da educação formal neste município.

2.3 AS INSTITUIÇÕES, A ESTRUTURA CURRICULAR DOS CURSOS E O PERFIL DAS/OS COORDENADORAS/ES E PROFESSORAS/ES PARTICIPANTES DA PESQUISA.

[21] Fonte: Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente - UMAPaz. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/umapaz/> Acesso em 02nov2015

Ainda que sob tendenciosa égide confessional, a vocação da cidade de São Paulo para o ensino vem desde sua fundação em 1554, com o projeto dos padres jesuítas. Entretanto, somente em 1827, cinco anos após a proclamação da Independência do Brasil, é que foram criados, neste município, os primeiros cursos jurídicos que deram origem à Faculdade de Direito do Largo de São Francisco. Estes se destinavam à formação de lideranças políticas e econômicas para a condução do país, recém-emancipado. O fluxo de estudantes e professores levou a cidade a ser denominada *Imperial Cidade e Burgo dos Estudantes de São Paulo de Piratininga*.[22]

São Paulo hoje, de acordo com resultados de pesquisas nacionais e internacionais, abriga a maior universidade pública que, por sua vez, abarca praticamente todos os melhores cursos superiores do país. Tais estudos apontam que a cidade também acolhe grandes e conceituadas universidades privadas, que têm logrado altos índices quanto à qualidade de ensino e reconhecimento do mercado de trabalho. Seus cursos respondem pela formação de grande contingente de profissionais, inclusive da área de educação, e alguns de seus docentes são referências no Brasil e no exterior. Em 2005, São Paulo foi responsável por 28% de toda a produção científica nacional.

Por exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, que determina a universalização progressiva do Ensino Médio e, por força da meta de democratização do Ensino Superior, prevista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no sentido de atender à demanda por formação de 12,16% da população do município, que se encontra na faixa etária entre 18 e 24 anos, o número de vagas em cursos superiores, desde então, têm aumentado vertiginosamente.

O curso de Pedagogia, segundo dados do MEC/INEP, é o que concentra, em todo o Brasil, o maior número de alunos, depois dos cursos de Administração e de Direito[23]. Em 2012, segundo o Censo da Educação Superior, das 614 mil matrículas em cursos de Pedagogia, 568 mil eram de mulheres. Gatti e Barreto

---

[22] Fonte: Guia do Turista. Disponível em <http://www.guiadoturista.net/sao-paulo/sao-paulo.html>. Acesso em 02nov2015

[23] Fonte: MEC/INEP – 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> Acesso em 02nov2015

(2009) afirmam que elas representam 92,5% dos discentes de Pedagogia. Ainda de acordo com essas autoras, 53% das/os futuras/os pedagogas/os declaram ter optado pelo curso porque querem ser professoras/es, mas 21%, de acordo com Gatti (2010), escolheram este curso "[...] porque veem na docência uma espécie de "seguro desemprego", ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade" (GATTI, 2010, p. 1362). Este último dado, infelizmente, revela o desprestígio econômico e social a que foi relegada a profissão depois de décadas de negligência por parte das autoridades quanto a investimentos em planos de carreira docente.

O município de São Paulo, de acordo com o MEC[24], conta com 59 dos 177 cursos de Pedagogia instalados no Estado, oferecidos na modalidade presencial. Destes, 57 são realizados por instituições de Ensino Superior privadas sediadas na capital. [25]

Das instituições de Ensino Superior selecionadas para esta pesquisa, três são organizadas academicamente como Universidades e uma como Centro Universitário.

Para a identificação, tanto das universidades como de coordenadores e professores, doravante serão utilizadas as letras maiúsculas ("A", "B", "C" e "D"), respectivamente. Foi nomeada, então, de "CA", a coordenadora da Instituição "A", assim como chamada de "PA", a professora da mesma instituição. O mesmo ocorrendo para as Instituições "B" ("CB" e "PB"). No caso da Instituição "C", na qual foram entrevistados/as duas coordenadoras e dois professores, atribuiu-se a sigla "CC1", à coordenadora que havia deixado o cargo por ocasião do início da pesquisa e a sigla "CC2", à coordenadora que assumiu o cargo, repetindo este mesmo procedimento com os professores "PC1" e "PC2", pelo mesmo motivo. Quanto à Instituição "D" na qual o coordenador do curso também acumula o cargo de professor da disciplina "Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências" que, segundo o entrevistado, aborda a temática ambiental em suas aulas, foi atribuído o código "C/PD" para designar Coordenador/Professor da Instituição "D".

---

[24] Fonte: E-Mec. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova#interativa> Acesso em 02nov2015

[25] Fonte: Ranking Universitário Folha. Disponível em: http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/pedagogia/> Acesso em 02nov2015

A Instituição “A” tem setenta anos de existência, conta com seis *campi*, sendo cinco no Município de São Paulo e um no interior do Estado. Oferece sessenta cursos de graduação.

A Instituição “B”, por sua vez, tem trinta e sete anos de organização institucional, trinta e cinco *campi*, e destes, quatorze instalados neste Município. Ela oferece quarenta e sete cursos de graduação.

Presente em São Paulo há quarenta e cinco anos, a Instituição “C”, disponibiliza vinte e oito cursos de graduação em três *campi,* localizados na capital e um no interior do Estado.

Fechando o grupo, a Instituição “D” conta sessenta e nove anos de serviços educacionais prestados por meio de trinta e três cursos de graduação, oferecidos no *campus* paulistano, em outro situado na Grande São Paulo e em mais um, no interior do estado.

O público atendido pelos cursos de Pedagogia dessas instituições é predominantemente jovem e solteiro, mais da metade entre 17 e 20 anos, e 90% desse grupo é do sexo feminino, o que coincide com os resultados da pesquisa de Gatti (2010).

A seguir, o quadro 2 sintetiza as informações obtidas, para a caracterização dos cursos de Pedagogia analisados.

Quadro 2: Caracterização dos cursos de Pedagogia participantes da pesquisa.

DADOS	INSTITUIÇÕES			
	A	**B**	**C**	**D**
Tempo de Existência	66 anos	43 anos	44 anos	69 anos
Reconhecimento pelo MEC	Sim	Sim	Sim	Sim
Modalidade	Presencial	Semipresencial	Presencial	Presencial
Localização *Campus* pesquisado	Região Centro-Oeste	Região Oeste	Região Leste	Região Central
Turno	Matutino	Matutino/Noturno	Matutino/ Noturno	Noturno
Vagas	30	Não disponível	850 (aprox.)	50
Relação candidato-vaga	2,86	1,2	1,0	3,82
Regime de Matrícula	Semestral	Semestral	Semestral	Semestral
Duração	8 semestres	6 semestres	7 semestres	7 semestres
Total de alunos em curso	285 (2011)	Não disponível	856 (2015)	Não disponível
Carga-horária	3.380 horas/aula	3.200 horas/aula	3.200 horas/aula	3.205 horas/aula

Com a Resolução CNE/CP nº. 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, todas as instituições que oferecem o curso tiveram que adaptar seus currículos para formar profissionais habilitados para: Docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental; Gestão pedagógica escolar; e Gestão de processos educativos em ambientes escolares e não escolares.

As Diretrizes padronizaram também a carga horária (mínimo de 3200 horas/aula) e a estrutura do curso que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, deve se constituir de três grandes núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores.

A partir dessa base, cada instituição tem reformulado seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia, bem como sua Matriz Curricular, com vistas ao atendimento dos objetivos de formação do/a profissional docente determinados pela Lei maior.

Atrelada à definição dos três núcleos propostos nas Diretrizes, a estrutura curricular da Instituição “A” prevê a articulação, também, de seus três Núcleos:

"Vivências Educadoras, Práticas Integrativas e Projetos de Intervenção" (PROJETO PEDAGÓGICO "A", 2011, p. 95 e 99). As ações de formação de pedagogas/os estão organizadas em 4 Módulos anuais: 1º ano - "Educação e Realidade Brasileira: desafios à profissão"; 2º ano - "Educação: docência e gestão na Educação Infantil"; 3º ano - "Formação docente para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA"; 4º ano - "Docência e gestão educativa em diferentes ambientes e contextos". Esses Módulos, por sua vez, estão organizados em dois Eixos Temáticos semestrais. Cada Eixo Temático é formado, não por disciplinas, mas por "Unidades Temáticas", como se pode observar na Matriz Curricular do Curso da Instituição "A". [26]

Segundo a coordenadora do curso de Pedagogia da instituição "A",

> [...] o curso era montado através de disciplinas e [...] em função das várias avaliações sobre isso, falando da distância das disciplinas em relação à prática do educador, (foi preciso) mudar a estrutura. Depois de muita discussão, se chegou à ideia de que seria interessante trabalhar por unidades temáticas que já fizessem uma imersão do sujeito nos temas educacionais. E assim ele está organizado: ele tem unidades temáticas que são fatias de uma realidade. Para se pensar estas temáticas é que entram as disciplinas. Um projeto é sempre uma idealização, se ele vai ocorrer ou não, depende de um monte de coisas. Então ele é sempre revisto na prática. Na verdade, a minha concepção é que projeto nunca é realizado. Exatamente nisto implica nosso trabalho, em estar sempre mexendo [...]. É uma intenção, pelo menos a gente tem uma direção, isso sim, precisa ter, mas a realidade não cabe em um projeto. (CA)

Entre as "Unidades Temáticas", estão aquelas que foram objeto desta pesquisa. São elas: "Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos" (2º Período) e "Metodologias Específicas: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde" (6º Período).

Na organização do Curso da Instituição "B", diz o texto do PPC que a metodologia está baseada na abordagem sociointeracionista, que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro e possui, portanto, uma dimensão coletiva. A concepção de educação se realiza

[26] As Matrizes Curriculares dos cursos participantes dessa pesquisa podem ser consultadas na sessão dos Anexos

pelo estabelecimento de eixos estruturantes que funcionam como norteadores do currículo,

> [...] perpassando os quatro pilares da educação (conhecimento) expressos no relatório da Unesco denominado Educação, um tesouro a descobrir, sob a coordenação de Jacques Delors, como segue: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. (DELORS, 2001) (PROJETO PEDAGÓGICO “B”, 2013, p. 66).

De acordo com a coordenadora do curso da unidade consultada da instituição “B”,

> O curso de pedagogia [...] tinha aquele perfil de formar professores para atuar no ensino médio com habilitações para coordenação, direção. A partir de 2003, 2004, o curso de pedagogia mudou o seu perfil e passou a habilitar para as séries iniciais. Tivemos um período de transição que foi aquele Curso Normal Superior e aí a própria pedagogia abarcou as disciplinas que envolvem habilitação nas séries iniciais. Então o nosso curso foi alterado na sua grade e hoje nós temos as disciplinas que habilitam a educação infantil, os estágios orientados, o ensino fundamental e também a preparação para o trabalho com jovens e adultos. (CB)

A coordenação do curso é exercida por um coordenador geral que conta com o apoio de coordenadores locais. Estes, por sua vez, se encarregam da supervisão acadêmica e da realização dos cursos. Das quatro instituições, esta é a única em que há a modalidade de curso presencial e a modalidade à distância, sendo que até 20% da carga horária do curso presencial pode ocorrer à distância. Os planos de ensino e os planejamentos didáticos completos são elaborados pelos líderes de disciplinas e constituem o padrão que é adotado pelo curso, cabendo às equipes fazer as devidas adequações quanto à aplicação às suas respectivas realidades “[...] posto que, no momento efetivo de execução, estas serão adaptadas ao contexto da realidade do local no qual serão implementadas [...] *customização* do curso à realidade regional” (PROJETO PEDAGÓGICO “B”, 2013, p. 16-17, p. 63).

O curso de Pedagogia da instituição “C”, na unidade visitada, funciona há 10 anos. E, segundo a atual coordenadora, tem apresentado aumento de procura: “Eu coordeno hoje 19 professores na equipe. A equipe cresceu este semestre em função da demanda. Formamos a primeira turma de Pedagogia desta unidade (em 2006)” (CC2).

A Matriz Curricular é modular. Os módulos apresentam 6 eixos temáticos sendo priorizadas, em cada módulo, as práticas de ensino como forma de aliar o saber ao fazer. “Um módulo concebido como uma unidade didática é caracterizada como um conjunto de disciplinas que se relacionam entre si, já que foram selecionadas a partir de objetivos comuns” (PROJETO PEDAGÓGICO “C” 2011, p. 22, 32).

De todos os PPC analisados, somente o da instituição “C” apresenta um “Perfil dos Ingressantes”, com os traços socioeconômico-culturais que caracterizam a/o aluna/o ingressante no Curso de Licenciatura em Pedagogia:

> De modo geral, os seguintes alunos de famílias de baixa renda e que contam com o subsídio oficial (Bolsa PROUNI) ou com desconto oferecido pela própria universidade (em parceria com a Associação dos Trabalhadores Sem Terra e outras instituições), para se manterem no Curso;
>
> - são os primeiros membros da família a realizarem um Curso superior;
> - tiveram percursos irregulares de formação básica, com muitas lacunas de aprendizagens, com destaque para o baixo domínio das capacidades de leitura e escrita;
> - possuem poucas práticas de letramento que envolvem custos (teatro, cinema, leitura de conhecimento geral);
> - participam de comunidades religiosas, grupos de jovens e movimentos políticos, com destacada aptidão para atividades colaborativas; e,
> - têm alto grau de expectativa quanto à formação que a universidade lhes pode oferecer (PROJETO PEDAGÓGICO “C”, 2013, p. 25)

O sistema de aprovação-reprovação de estudantes determinado pelo PPC é semelhante nas quatro instituições, ou seja, predominam as atividades avaliativas baseadas em provas dissertativas e/ou apresentação de trabalhos em grupos com notas de zero a dez. Aparece ainda, em três instituições, a avaliação de uma ou mais disciplinas articuladas por meio de um projeto desenvolvido ao longo do semestre e avaliado processualmente.

O acesso e consulta ao PPC do curso de Pedagogia da Instituição “D” não foi autorizado. Aspectos da estrutura curricular desse curso, portanto, só foram obtidos por meio do depoimento do coordenador do curso e das informações disponíveis no site da Instituição.

O coordenador do curso afirmou que este funciona há mais de 40 anos e que se caracterizou historicamente por sua preocupação com os distúrbios de aprendizagem.

> Quando existiam ainda as habilitações, o curso tinha uma habilitação em deficiência, “DM”, que se chamava, na época, “Deficiência Mental”. Tinha não só a questão da supervisão, mas este diferencial, em ter um olhar específico para as questões das dificuldades de aprendizagem. Ele mantém ainda esta vocação. (CD)

Atualmente, segundo o coordenador, o curso é bem avaliado, tanto pelo desempenho de seus alunos no ENADE, como pelo “Guia do Estudante”, no qual conquistou cinco estrelas em dois anos consecutivos. Além disso,

> [...] ele mantém ainda, depois daquela reforma de 2006, [...], uma forte presença no conhecimento da infância e nos conteúdos e metodologias em EAD, muito embora tenha trabalhado de maneira muito presente nos fundamentos da educação. O curso ainda reserva uma parte de gestão pedagógica dando a possibilidade de atuação do pedagogo no espaço escolar. (CD)

Os quatro cursos de Pedagogia investigados contavam, no período da pesquisa, com a presença de um/a coordenador/a de curso, cujo perfil pode ser conhecido no quadro 3.

Quadro 3: Perfil dos/as Coordenadores/as dos cursos de Pedagogia

Instituição	Perfil dos coordenadores			
	Formação acadêmica	**Experiências anteriores**	**Tempo na Instituição**	**Disciplina que leciona**
CA	Magistério Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicanálise Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação	Profa. Ensino Fundamental I Profa. Universitária Terapeuta Psicanalítica	40 anos	--
CB	Licenciatura em Letras e em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Mestrado em Gerontologia Social	Profa. Português Coordenadora Ensino Superior	5 anos	--
CC1	Licenciatura em Pedagogia Especialização Deficientes em Áudio-comunicação Mestrado em Educação Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento/	Profa. Educação Especial para Surdos Professora Universitária	Não respondeu	--
CC2	Magistério Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia e em RH para Pedagogos Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento	Profa. Educação Infantil e de EJA Assistente de Coordenação e Orientadora Educacional de EF Diretora de colégio profissionalizante	6 anos	Metodologia da alfabetização Alfabetização de jovens e adultos Práticas de ensino nas Séries Iniciais
C/PD	Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Ética e em Bioética Mestrado e Doutorado em Educação	Professor de Biologia EM Professor Universitário	16 anos	--

A observação do quadro 3 permite afirmar que prevalece a formação na área pedagógica entre as/os coordenadores, o que talvez explique a ênfase na interdisciplinaridade em seus discursos, como veremos mais adiante. No caso do grupo das/dos professoras/es, como se pode verificar no quadro 4 a seguir, predomina a formação nas áreas das ciências ambientais, especialmente a Biologia e a Geografia.

O quadro 4 apresenta o perfil dos professores convidados a participar desta investigação, em termos de sua formação acadêmica, experiências anteriores, tempo de atuação na instituição de ensino e das disciplinas que lecionam.

Quadro 4: Perfil dos/as Professores/as dos cursos de Pedagogia

Instituição	Perfil dos professores			
	Formação acadêmica	**Experiências anteriores**	**Tempo na Instituição**	**Disciplina(s) que leciona**
PA	Licenciatura em Ciências Biológicas Mestrado e Doutorado em Educação	Profa. Ciências Naturais e Biologia em instituições públicas e privadas Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Formadora de professores de escolas técnicas	15 anos	Metodologias Específicas: Natureza, Ciência, Meio Ambiente e Saúde Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos Projetos Espaços não formais
PB	Bacharelado em Comunicação Social Especialização em Relações Públicas e Jornalismo Especialista em Educação a Distância e em Psicopedagogia Mestranda em Educação	Jornalista Profa. EF Coordenadora Pedagógica Diretora de escola Supervisora de ensino	9 anos	Educação Ambiental Homem e Sociedade Metodologia do ensino de História e Geografia Interpretação de textos As Psicologias (Construtivista, do Ciclo Vital)
PC1	Bacharelado e Licenciatura em Geografia Especialização em Didática do Ensino Superior Mestrado em Geociências	Funcionário do Departamento Municipal da Defesa Civil Membro do CONSEMA Membro de Movimentos Ambientalistas Professor e Coordenador do Curso de Geografia	16 anos	Educação e Meio Ambiente
PC2	Bacharelado e Licenciatura em Geografia Especialização em Gestão Ambiental	Professor de Geografia EF Estagiário no Departamento	5 anos	Metodologia do ensino de Geografia/ Educação e Meio ambiente

	Mestrando em Geografia	Municipal da Defesa Civil Professor universitário em outros cursos		Práticas de Ensino em Projetos Comunitários
C/PD	Licenciatura em Ciências Biológicas Especialização em Ética e em Bioética Mestrado e Doutorado em Educação	Professor de Biologia EM Professor Universitário	16 anos	Conteúdos e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais

Em síntese não conclusiva, pode-se notar que os cursos de Pedagogia pesquisados, todos com mais de quarente anos de existência e com profissionais experientes, procuram, cada um à sua maneira, se adequar às exigências legais e de mercado, tanto no sentido de oferecer uma formação abrangente à/ao futura/o pedagoga/o, como de tornar viável esta formação ao maior número possível de estudantes.

No próximo capítulo, será apresentado o caminho metodológico percorrido por esta pesquisa desde a etapa de delimitação do tema até a fase de definição dos instrumentos de coleta de dados.

CAPÍTULO 3

O CAMINHO METODOLÓGICO

“O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

(Guimarães Rosa)

A epígrafe acima representa o denso processo percorrido por esta pesquisa após definição e delimitação do problema, etapas em que foram se desmascarando realidades, desconstruindo certezas, desvelando ingenuidades.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este trabalho teve início com uma revisão de literatura, para delimitação do problema e consequente recorte da temática, conforme já descrito na Introdução, seguida do estabelecimento do quadro teórico de referência para a realização da análise dos dados.

Acompanhando uma tendência iniciada anos de 1980, nas pesquisas em educação, de ênfase na investigação de processos educacionais e análise de problemáticas localizadas (ANDRÉ, 2001, p. 53), esta investigação procurou focalizar o currículo, as abordagens pedagógicas e as relações entre os atores envolvidos no processo de *ambientalização curricular* de cursos de Pedagogia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de orientação fenomenológica que se aproxima de um estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1986). Qualitativa porque “[...] considera o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números” (CUNHA, 2012, p. 15). Etnográfica com inspiração fenomenológica, posto que, imersa em depoimentos, vivências e documentos de contextos particulares, valoriza compreensões e intenções dos sujeitos que transitam no objeto da pesquisa, visando conhecer diferentes pontos de vista e a forma como interpretam e dão sentido aos acontecimentos do cotidiano. O conhecimento a respeito da percepção que as

pessoas ou um grupo tem a respeito de um tema específico contribui para a formulação de novos conceitos, novas maneiras de interpretar a realidade. De acordo com Marin e Lima (2009), estudos a partir de percepções e representações têm resgatado a fluidez do humano, sempre inacabado, e ressignificado o mundo vivido. Ao dar voz aos sujeitos, abrem-se possibilidades para a transformação, se considerarmos que “A percepção modifica não somente a relação do “objeto” com o “sujeito”, mas ainda a estrutura do objeto e aquela do sujeito” (MARIN; LIMA, 2009, p. 278).

Por ocupar-se da compreensão de um fenômeno determinado - o trato da temática ambiental na formação inicial de pedagogas/os em instituições privadas do município de São Paulo - o número de cursos e de sujeitos investigados nesta pesquisa não caracteriza uma amostra representativa do fenômeno e, portanto, este estudo não permite a generalização dos dados obtidos. Este estudo descritivo, entretanto, possibilitou ampliar o conhecimento sobre o modo como tem se comportado a *ambientalização curricular* nos cursos de Pedagogia investigados.

As características de um estudo etnográfico, apontadas por Lüdke e André (1986), serviram para dar um direcionamento à escolha das técnicas de coleta e de análise dos dados e para uma melhor condução das observações.

A escolha do objeto e dos sujeitos desta pesquisa foi construída no processo de levantamento dos estudos correlatos, durante o qual não foi possível encontrar trabalhos cujo objetivo fosse averiguar processos de *ambientalização curricular* em cursos de Pedagogia oferecidos em universidades do município de São Paulo.

Foram selecionados, como objeto de pesquisa, cursos de Pedagogia de quatro instituições de ensino superior do setor privado deste município. A opção por esse setor justifica-se pelo fato dele colocar no mercado de trabalho um grande contingente de professoras/es que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais, para as/os quais minha prática como formadora em educação ambiental tem se dirigido ultimamente.

A seleção dos cursos obedeceu a dois critérios: a) bom posicionamento em *rankings* de cursos de Pedagogia do Brasil, produzidos pela mídia, com base

nos dados divulgados pelo Ministério da Educação. Sabe-se que programas desenvolvidos por universidades conceituadas tendem a ser referência para outras instituições. Deste grupo foram selecionadas duas universidades; b) serem instituições do grupo que forma grande quota de pedagogas/os, de acordo, também, com dados da imprensa. Salvo exceções, tais profissionais atuarão nas séries iniciais da educação básica. As outras duas instituições investigadas foram extraídas deste segundo grupo. Foram considerados apenas cursos regulares e presenciais para que fosse possível a observação das interações entre professores e alunos, embora apenas uma destas instituições mantenha cursos de Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD).

Os sujeitos da pesquisa são coordenadoras/es da referida licenciatura e professoras/es que ministram disciplinas específicas sobre a temática ambiental; ou outras disciplinas ou unidades temáticas nas quais o tema meio ambiente transversa o conteúdo de ensino; ou ainda coordenam projetos interdisciplinares nos quais o tema é intencionalmente discutido. Participaram três coordenadoras e um coordenador de curso, sendo que este último é também professor de uma disciplina afim. Quanto à docência, participaram duas professoras e dois professores, sendo que uma das instituições foi representada por duas coordenadoras e dois professores que atuaram, em momentos distintos, no processo de *ambientalização curricular* investigado nessa instituição.

Os nomes das instituições, nos discursos das/os entrevistadas/os e nos timbres dos documentos por elas/eles disponibilizados, foram omitidos no corpo deste trabalho, bem como os nomes das/os entrevistadas/os, ficando, portanto, resguardadas as identidades das instituições e dos sujeitos da pesquisa, conforme explicitado no *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Apêndice 1), assinado pelas/os participantes da pesquisa. Como dito no capítulo anterior, para a identificação, tanto das universidades como de coordenadores e professores, foram utilizadas as letras maiúsculas (“A”, “B”, “C” e “D”), respectivamente. Foi nomeada, então, de “CA”, a coordenadora da Instituição “A”, assim como chamada de “PA”, a professora da mesma instituição. O mesmo ocorrendo para as Instituições “B” (“CB” e “PB”). No caso da Instituição “C”, na qual foram entrevistadas/os duas coordenadoras e dois professores, atribuiu-se a sigla “CC1”, à coordenadora que havia deixado o cargo por ocasião do início

da pesquisa e a sigla “CC2”, à coordenadora que assumiu o cargo, repetindo este mesmo procedimento com os professores “PC1” e “PC2”, pelo mesmo motivo. Quanto à Instituição “D” na qual o coordenador do curso também acumula o cargo de professor da disciplina “Conteúdos e Metodologias do Ensino de Ciências” que, segundo o entrevistado, aborda a temática ambiental em suas aulas, foi atribuído o código “C/PD” para designar Coordenador/Professor da Instituição “D”.

3.2 A COLETA DE DADOS

Desde o início da pesquisa, os dados coletados foram definidos segundo o interesse da pesquisadora pela temática ambiental e por sua prática na formação inicial das/dos professoras/es de educação infantil e da primeira fase do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015, sendo o processo de análise dos dados, realizado na sequência, durante o segundo semestre de 2015.

Em função dos objetivos da pesquisa, a coleta de dados foi realizada com a utilização de três procedimentos: *análise documental, entrevista* e *observação* (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A análise documental considerou os documentos do tipo oficial (projetos pedagógicos, suas matrizes curriculares e ementas) e documentos técnicos (planos de ensino, materiais instrucionais, trabalhos escolares, registros de professores); as entrevistas, na forma de entrevistas semiestruturadas, foram realizadas com coordenadoras/es e professoras/es dos cursos de Pedagogia investigados; e a observação incluiu as interações entre professores e alunas/os do curso de Pedagogia em aulas e em espaços em que a temática ambiental foi trabalhada.

Em um primeiro momento, foram feitas leituras flutuantes dos *sites* das universidades selecionadas com o objetivo de caracterizar cada uma, buscando informações de acesso público, tais como: localização, histórico, cursos oferecidos, entre outras informações que pudessem compor o perfil da instituição. Em seguida, buscou-se a página referente ao curso de Pedagogia, na tentativa de localizar o Projeto Pedagógico do Curso, a matriz curricular, os nomes de disciplinas e de docentes do curso. Nessa consulta, não foi encontrado

nenhum PPC disponível, entretanto, foi possível baixar e imprimir as matrizes curriculares de três dos cursos selecionados e ter acesso aos nomes, endereços eletrônicos e aos currículos na Plataforma Lattes de coordenadores e de professores a serem entrevistados.

Em seguida, um contato prévio com os potenciais sujeitos da pesquisa foi feito por correio eletrônico (*e-mail*) apresentando a pesquisadora, explicando os objetivos do trabalho e solicitando a sua participação. Após manifestarem concordância em participar, os sujeitos receberam o roteiro da entrevista (Apêndice 2 – Entrevista com Coordenadores e Apêndice 3 – Entrevista com Professores) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para conhecimento e apreciação. O TCLE garante o anonimato das instituições e dos participantes, o sigilo das informações, bem como o retorno do texto com a transcrição da entrevista aos sujeitos, para análise e eventuais correções.

Seguiram-se duas ou três trocas de mensagens para outros esclarecimentos, quando necessário, e para o agendamento da entrevista. Em alguns casos, os coordenadores disponibilizaram seus contatos telefônicos e, na conversa, pediram maiores esclarecimentos. Todos aceitaram participar sendo que dois coordenadores o fizeram prontamente e outros dois, afirmando outros compromissos, desmarcaram por mais de duas vezes a data da entrevista. A escolha dos professores participantes ocorreu durante a entrevista com os coordenadores, que indicaram aqueles que seriam os docentes mais envolvidos com a temática ambiental em função das disciplinas ou trabalhos desenvolvidos na instituição.

3.2.1 Os documentos

Antes de iniciar a entrevista com os coordenadores, foi solicitado a cada um deles autorização para consultar o Projeto Pedagógico do Curso, por ser esse documento elaborado no sentido de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). Considerando-se a impossibilidade de retirar o documento do gabinete do/a coordenador/a, a ideia era consultá-lo ali mesmo, em sua presença, logo após a realização da entrevista. Um coordenador não permitiu a consulta ao Projeto Pedagógico justificando respeito ao sigilo

institucional. Entretanto, as demais coordenadoras disponibilizaram o material impresso para consulta posterior ou enviaram seu arquivo via internet. Esperava-se encontrar no corpo do texto, preconizações à dimensão ambiental da educação na formação de pedagogas/os.

Lüdke e André (1986) consideram os documentos fontes estáveis de dados capazes de fornecer informações sobre um determinado contexto além de poderem, também, revelar os significados, até então ocultos, que determinado fato ou situação teve ou tem para quem os vivenciou e produziu o documento em diferentes épocas. Tal material pode, inclusive, evidenciar subjetividades que se manifestam nas entrelinhas do texto.

As matrizes curriculares dos cursos, obtidas em páginas da internet ou entregues pelas/os coordenadoras/es, possibilitaram a identificação das disciplinas ou, no caso das universidades que trabalham com unidades temáticas, os conteúdos relacionados com meio ambiente. Nas ementas das disciplinas, disponibilizadas pelos coordenadores ou professores, foi possível conferir as concepções, os temas e as metodologias desenvolvidas no trato das questões ambientais. Foram analisados os Planos de Ensino de disciplinas específicas, tais como: “Educação e Meio Ambiente”, “Educação Ambiental”; disciplinas ou unidades temáticas afins, como as que tratam das Metodologias “do ensino de Ciências”, “de História”, “de Geografia”; os chamados “projetos interdisciplinares”. Os documentos técnicos (planos de aula, relatórios, trabalhos dos alunos), quando disponibilizados pelas/os professoras/es, também foram analisados.

No contexto educacional, como afirmam Lüdke e André (1986), as informações exploradas unicamente por meio de documentos podem não ser capazes de explicitar a dinâmica das relações ali desencadeadas. A consulta aos documentos pode ratificar as informações obtidas por meio de outros instrumentos de coleta de dados usados na pesquisa, como a entrevista e a observação.

3.2.2 As entrevistas

A opção pelo uso de entrevistas, e não de questionários, neste trabalho, deu-se em razão do número reduzido de sujeitos, conforme já mencionado. Foi

utilizada a entrevista semiestruturada (LUDKE, ANDRÉ, 1986), desenvolvida a partir de um roteiro básico, inspirado no trabalho de Barba (2011), com questões abertas e encadeadas, da mais simples para as mais complexas, que serviram de referência para a pesquisadora conduzir o diálogo com o/a entrevistado/a com relativa flexibilidade. As questões foram pensadas de modo a estimular a reflexão, que possibilitasse o acesso e a reorganização das ideias.

Ainda de acordo com Lüdke e André (1986), por sua flexibilidade, a entrevista semiestruturada, favorece o aprofundamento das informações, o detalhamento de situações, além de esclarecimentos, confirmações ou correções de impressões, tornando possíveis as adaptações necessárias, para a obtenção das informações.

Foram propostos dois roteiros de entrevista, um para coordenadores e outro para professores. Contudo, ambos são compostos por uma primeira parte, com questões comuns aos dois grupos; e uma segunda parte que é diversificada, com questões que relacionam as funções específicas do/a coordenador/a e do/a professor/a com o processo de *ambientalização curricular*. Os roteiros foram elaborados a partir do problema apontado pela pesquisa, com perguntas que visam responder às questões subjacentes ao tema, já apresentadas anteriormente. As informações necessárias, a serem fornecidas pela/o entrevistada/o, pautaram a elaboração de cada questão.

Ao todo, foram feitas nove entrevistas, sendo quatro com coordenadores, quatro com professores e uma com um coordenador que também é professor de uma disciplina afim.

As conversas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra para a realização da análise. Com duração prevista inicialmente para 30 minutos, as entrevistas demoraram em média 40 minutos, e apenas uma delas ultrapassou os 60 minutos. Foram realizadas nos locais, dias e horários determinados pelas/os entrevistadas/os, no intuito de reduzir, ao máximo, possíveis desconfortos às/aos participantes.

Apenas um dos coordenadores demonstrou, no início da entrevista, certo desinteresse pela conversa e pressa ao responder às questões. Este comportamento, contudo, modificou-se no decorrer da entrevista, e foi possível

perceber um maior envolvimento do entrevistado, por meio do semblante mais tranquilo e da fala mais pausada e reflexiva. As demais coordenadoras e professoras/es receberam a pesquisadora com muita gentileza e disposição.

A consulta à Plataforma Lattes e/ou ao site das instituições com o objetivo de colher outras informações sobre os entrevistados, serviu também para enriquecer a entrevista e para melhor contextualizá-la. A entrevistadora procurou manter um diálogo vivo com os entrevistados, conduzindo a conversa em uma perspectiva horizontalizada de relação, em tom descontraído e amistoso, em clima de interesse pelas narrativas, zelando para que uma questão não fosse mais valorizada do que outra, para não insistir em detalhamentos ou interromper a fala do entrevistado.

O material transcrito foi lapidado no sentido de respeitar a lógica do pensamento do entrevistado, de realocar extratos do seu discurso para responder às outras questões do roteiro evitando, assim, a repetição desnecessária de respostas, além de tornar mais fluente a leitura do texto. Anotações feitas durante a entrevista foram reelaboradas e articuladas ao texto, tais como referências teóricas citadas pelos entrevistados de modo incompleto. O texto com a transcrição das entrevistas foi enviado por *e-mail* para cada participante com mensagem reiterando o compromisso de efetuar eventuais correções no texto, apontadas pelo entrevistado. Até a conclusão deste trabalho, alguns entrevistados confirmaram o recebimento da mensagem, porém, nenhum deles pediu revisão do texto.

Embora legítima e ética, em pesquisas que envolvem seres humanos, a oportunidade de discordar das respostas dos entrevistados ou de ratificá-las, a pesquisadora, nesse trabalho, optou por não se posicionar diante delas, procurando, durante o processo, manter-se atenta ao encadeamento das questões e à compreensão do discurso.

3.2.3 A observação

A observação, segundo Lüdke e André (1986), quando planejada, sistematizada, controlada e registrada, ajuda a compreender melhor um fenômeno, uma vez que se dá em ambientes naturais, espontâneos e não se orienta por hipóteses preestabelecidas.

As autoras apontam pelo menos três aspectos positivos relacionados ao uso da técnica de observação como forma de “contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado: *experiência direta*, aproximação da *perspectiva dos sujeitos* e descoberta de *aspectos novos de um problema*”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Sabendo que nem tudo o que se prescreve se concretiza na prática, ou seja, que a realidade dos cursos não pode ser totalmente captada apenas pela análise dos documentos e pelo relato dos protagonistas, esta pesquisa procurou, também, se aproximar das práticas pedagógicas dos/as coordenadores/as e professores/as. Essa aproximação se efetivou por meio do acompanhamento de algumas atividades propostas e conduzidas pelos professores em suas disciplinas. Foram observadas aulas em três das quatro instituições. No total, seis aulas, duas aulas de três professores. O quarto professor, que também é coordenador do curso “C/PD”, não autorizou a observação de suas aulas, justificando a impossibilidade da mesma, uma vez que a discussão sobre a temática ambiental, em suas aulas, segundo ele, ocorre de modo eventual e não deliberado. No entanto, foi possível o acesso e a leitura de dois relatórios, produzidos por suas alunas, de atividades realizadas no semestre anterior. Os/as demais professores/as acolheram carinhosamente a pesquisadora, demonstrando satisfação em compartilhar suas experiências, relatando êxitos e desafios na concretização de seus planos.

Na Instituição A, a atual matriz curricular do curso de Pedagogia divide os conteúdos em Unidades Temáticas. Dentre as Unidades Temáticas estão aquelas que foram objeto desta pesquisa, sendo elas: “Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos” (1º ano - 2º Período) e “Metodologias Específicas: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde” (3º ano - 6º Período). As aulas da Unidade “Novas Tecnologias” são realizadas nos laboratórios de informática da instituição. A turma é dividida em dois grupos e duas professoras ministram as aulas concomitantemente. Foram observadas duas aulas desta Unidade Temática, sendo uma aula em cada laboratório, portanto, com professora e grupos de alunas distintos, sendo dois grupos de 17 e 16 alunas, respectivamente. Embora as duas professoras respondam pela disciplina, devido ao mesmo tipo de abordagem metodológica e de condução

das aulas assumida pela dupla, apenas uma delas foi entrevistada. Esta professora foi escolhida para a entrevista porque ministra, também, outra Unidade Temática que aborda a temática ambiental.

A proposta lançada pelas professoras, nas aulas anteriores, era para que as alunas, divididas em grupos de até seis componentes, concebessem e preparassem uma oficina pedagógica para alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental aplicando os conhecimentos adquiridos nas aulas, ou seja, "projetando possibilidades de mudança com o uso das tecnologias de informação e comunicação" (Plano de Ensino da Unidade Temática). Os temas ou conteúdo de ensino das oficinas eram de livre escolha dos grupos. Estes deveriam, após as apresentações, avaliar os objetivos, conteúdos e recursos usados pelos demais grupos. Segundo as professoras, talvez pela constante exposição, por parte da mídia, dos problemas relacionados ao ambiente e à necessária educação ambiental, a maior parte dos grupos tenha escolhido tratar esta temática em suas oficinas. A pesquisadora foi convidada a assistir as aulas em que ocorreram a socialização dos trabalhos (aproximadamente 30 minutos de apresentação para cada grupo).

Como dito anteriormente, uma das professoras que ministra a referida Unidade é responsável também pela Unidade Temática "Metodologias específicas: Natureza, Ciência, Meio Ambiente e Saúde". A professora contou que nas aulas anteriores havia proposto às alunas que, em grupos, fizessem uma análise crítica dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares para Ciências Naturais à luz do texto da autora Ana Spinosa[27] sobre o ensino de Ciências. O objetivo, segundo a professora, era fazer a leitura e identificar similaridades e diferenças de conceitos, princípios, características entre a concepção de educação apresentada pelos documentos oficiais e os "conceitos estruturantes" defendidos pela autora. A pesquisadora foi convidada a assistir à aula na qual a professora discutiu com as 22 alunas presentes, os trabalhos de análise elaborados e apresentados pelos grupos.

[27] SPINOSA, A. M. **Ciências na escola**: novas perspectivas para a formação dos alunos. São Paulo: Ática, 2010.

Na Instituição “B”, foi observada uma das aulas da disciplina “Educação Ambiental” na qual a professora orientou a execução de um trabalho sobre a crise hídrica, que deveria ser apresentado na próxima aula presencial, ao final do semestre. A disciplina é oferecida na modalidade semipresencial, com apenas três encontros presenciais: um no início do semestre para acolhimento e planejamento das atividades e outros dois para a realização das avaliações bimestrais e entrega de trabalhos. O que foi possível observar da prática da professora desta disciplina foi uma aula marcada para a entrega dos relatórios de trabalhos. Não houve discussão sobre os trabalhos, apenas entrega e atribuição de notas aos grupos que, concluída a tarefa, ficavam livres para se retirar da sala. Quanto às disciplinas Metodologia do ensino de História e Geografia e Metodologia do Ensino de Matemática e Ciências, não foram observadas as práticas das professoras, tivemos acesso, apenas, aos Planos de Ensino.

Nessa instituição a pesquisadora participou também de uma reunião realizada pelo coordenador geral dos cursos de Pedagogia da instituição com as alunas envolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), as quais desenvolveram um projeto de intervenção no 2º ano do Ensino Fundamental junto a uma escola pública, integrando um conteúdo da temática ambiental ao universo da Língua Portuguesa.

A pesquisadora assistiu, na Instituição “C”, a uma aula teórica do professor responsável pela disciplina “Metodologia do ensino de Geografia” sobre “estudo de meio”, para um grupo de 110 alunas de duas turmas de Pedagogia (5º semestre), seguida de orientações sobre a atividade que seria realizada na semana seguinte. Na oportunidade, a pesquisadora acompanhou as alunas e o professor na realização desse estudo do meio no “centro velho” de São Paulo.

Na quarta e última instituição, a Instituição “D”, foi possível apenas o acesso aos documentos técnicos e relatórios de atividades desenvolvidas pelas alunas nas disciplinas “Conteúdos e Metodologias do ensino de Ciências Naturais” e “Conteúdos e Metodologias do Ensino de História”, que serão considerados por ocasião da análise dos dados.

Os registros escritos (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 32) ou notas de campo foram realizados durante a tarefa de observação ou imediatamente após o término da atividade observada, procurando manter a memória e a objetividade, indicando também dia, hora, local e duração da atividade. Foram observados os seguintes aspectos: a) cumprimento dos objetivos estabelecidos pelo professor para a atividade proposta; b) metodologia empregada para o desenvolvimento da atividade; c) conteúdos e concepções de educação ambiental presentes nos textos e no discurso utilizado na atividade; d) interesse e participação das/os alunas/os durante a atividade. Tais anotações foram combinadas com o material transcrito das entrevistas e incorporadas às categorias de análise.

Nas situações de observação, a pesquisadora, em cerca de dois terços do tempo se portou como um “observador total”, ou seja, como aquele pesquisador que, segundo Lüdke e André (1986), está na presença do grupo, mas “não estabelece relações interpessoais” com ele, embora tenha sido apresentada aos alunos como “aquela que veio saber como trabalhamos a educação ambiental no nosso curso”.

Somente em umas das universidades ocorreu o que Lüdke e André (1986) admitem também ser possível, ou seja, “pode acontecer que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 28). Neste caso, a pesquisadora tornou-se participante da pesquisa na medida em que a coordenadora do curso, que já conhecia a prática da pesquisadora como formadora de professores, lhe solicitou duas intervenções junto às/aos alunas/os, uma no 2º semestre de 2014 e outra no 1º semestre de 2015, para turmas diferentes em um evento semestral chamado “Semana Pedagógica”. Nesta oportunidade, foram ministradas duas oficinas para 50 alunas de diferentes semestres da graduação sobre “transversalidade e meio ambiente”. Houve a participação de algumas alunas do projeto PIBID na concepção e execução da segunda oficina, na qual apresentaram o projeto que estavam desenvolvendo nas atividades de estágio com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

3.2.4 A análise

A análise dos documentos e das entrevistas, complementada pelos dados obtidos nas situações observadas, foi orientada pelo processo de categorização proposto por Bardin (2011). Os elementos constitutivos do conjunto de dados foram reunidos e classificados sob um título geral, em um agrupamento efetuado em razão das características comuns de seus elementos. O critério de classificação utilizado foi o *semântico*, ou seja, os extratos dos documentos, as respostas dadas nas entrevistas, contextualizadas pelas observações, foram agrupadas por aproximações temáticas (BARDIN, 2011, p. 147).

A análise dos dados obtidos esteve apoiada em referenciais teóricos da área de aprendizagem de adultos (CAVACANTI, 1999; SANTOS e TRAGLIEBER, 2004; MASETTO, 2010); currículo e formação de professores (GALLO, 2000; GATTI, 2010, 2014; MARCELO GARCIA, 1999; PLACCO, 2006, 2008; TARDIF, 2010); e da formação de educadores ambientais (REIGOTA, 1995, 2008, 2014; TOZONI-REIS, 2001, 2013, 2014; LEFF, 2008; LAYRARGUES e LIMA, 2014).

No próximo capítulo, cada curso de Pedagogia participante desta pesquisa será explorado na perspectiva das categorias de análise estabelecidas para este trabalho: Relevância da educação ambiental para a formação de pedagogas/os; Tendências político-pedagógicas presentes nas abordagens metodológicas; e Desafios e proposições de coordenadores e professores para a *ambientalização curricular*.

CAPÍTULO 4

RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA, TENDÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NAS ABORDAGENS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES PARA UM CURRÍCULO AMBIENTALIZADO: CATEGORIAS DE ANÁLISE

A importância da questão ambiental, reconhecida pelos mais diversos setores da sociedade, poderia sugerir a desobrigação de uma análise a esse respeito, especialmente, no ensino universitário, considerado o *lócus* das discussões mais importantes sobre as questões que envolvem a existência e a convivência entre os seres. Entretanto, por considerar a ação docente um dos mais importantes mecanismos de transformação e, partindo do princípio de que as concepções de um indivíduo ou de uma organização podem determinar seu valor para a instituição ou para o sujeito - no caso, o/a professor/a - que, por sua vez, imprime esse destaque no seu discurso e na sua prática pessoal e profissional, por meio de abordagens teórico-metodológicas e/ou político-pedagógicas, esta pesquisa se dedica, neste capítulo, a analisar aspectos do processo de inserção da temática ambiental no curso de Pedagogia.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE

O conjunto de dados obtidos por meio de consulta aos documentos oficiais (Projeto Pedagógico do Curso, Matrizes Curriculares e Planos de Ensino), de documentos técnicos (planos de aula, trabalhos de alunas/os, anotações do/a professor/a), de entrevistas com coordenadores/as e professores/as do curso e de observação das aulas, foi organizado por temas. Foram elaboradas três categorias temáticas para a análise dos dados: Relevância da educação ambiental para a formação de pedagogas/os; Tendências político-pedagógicas presentes nas abordagens metodológicas; Desafios e proposições de coordenadores e professores para a *ambientalização curricular.*

As respostas às questões propostas no roteiro da entrevista foram agrupadas de modo a atender às categorias de análise. Sendo assim, a

relevância da temática ambiental, para esses profissionais, revelou-se no conjunto das respostas às seguintes questões:

a) Você trabalha com as questões ambientais na(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade? Em qual(ais) disciplina(s)? Há quanto tempo?
b) Você considera que as questões ambientais têm sido trabalhadas de maneira adequada no curso? Por quê?
c) Para você, qual a importância de se abordar a educação ambiental no Ensino Superior e especialmente na formação inicial de pedagogas/os?

Para analisar as referências à **abordagem disciplinar/interdisciplinar, às modalidades pedagógicas e às tendências político-pedagógicas da educação ambiental**, foram agrupadas as respostas às seguintes questões:

- Para os Coordenadores:

a) O curso que você coordena procura inserir a discussão e o trabalho com questões relativas à temática ambiental? Em caso positivo, de que maneira? (Por meio de projetos? De disciplinas? Outros meios? Quais?)

- Para os Professores:

b) Quais temas/assuntos são abordados quando você trabalha com essa temática?
c) Por que você escolheu esses temas/assuntos para serem trabalhados? Quais autores/correntes fundamentam o seu trabalho?
d) Quais recursos didático-pedagógicos você utiliza para trabalhar as questões relativas à temática ambiental?
e) Você costuma fazer avaliação da aprendizagem junto às alunas e aos alunos quando trabalha com questões ambientais? Que instrumento(s) de avaliação você utiliza?

E, as respostas às questões relacionadas abaixo contribuíram para a análise dos **desafios enfrentados** pelos/as coordenadores/as e professores/as no processo de inserção da temática no curso, bem como suas proposições para melhorar a *ambientalização curricular*:

a) Como as(os) alunas(os) têm se manifestado (nível de interesse) quando as questões relativas à temática ambiental são trabalhadas?

b) Como você avalia o seu próprio trabalho em relação a esta questão?
c) Você considera possível, no curso de Pedagogia, uma abordagem transversal ou interdisciplinar para os temas ambientais? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo, de que maneira?
d) Em sua opinião, o que poderia ser feito no sentido de incrementar o trabalho com as questões ambientais no curso de Pedagogia?

4.1.1 – Relevância da educação ambiental para a formação de pedagogas/os

Esta categoria de análise foi estabelecida com o objetivo de identificar se a inserção da educação ambiental na formação inicial de pedagogas/os é preconizada nos documentos oficiais e técnicos das instituições pesquisadas, bem como no discurso de coordenadores e professores de cursos de Pedagogia.

Entende-se por relevância da temática ambiental, neste caso, desde a simples menção ao tema nos documentos oficiais, por meio de palavras e expressões que remetam ao contexto da temática, até sua explícita prescrição ou recomendação na organização curricular, nas modalidades pedagógicas, nos objetivos, nos princípios e nas diferentes sessões dos documentos: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Matriz Curricular, Plano de Ensino das disciplinas e documentos técnicos. Relevância assume, neste trabalho, uma categoria valorativa na medida em que visa reconhecer o peso adquirido pela temática ambiental na formação de profissionais da Pedagogia tanto nos documentos citados, como no discurso de coordenadores e professores.

Em relação aos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), foram encontrados indícios da relevância da temática ambiental em diferentes sessões dos documentos de três das quatro instituições analisadas.

Embora o PPC da Instituição “D” não tenha sido disponibilizado, é possível encontrar no *site* da entidade um sinal de atenção em relação à realidade contemporânea quando, na “Visão da Instituição”, se lê que a mesma quer ser

reconhecida pela sociedade como “[...] comprometida com a **responsabilidade socioambiental**”[28]

Esse sinal também pode ser identificado no texto do PPC da Instituição “B”, quando trata da “Vocação da Universidade” que “[...] trilha seu caminho, contribuindo para o **desenvolvimento sustentável** não apenas dos estados em que atua, mas também de todo o País” (PPC “B”, p. 7).

Na medida em que o PPC “B” coloca no primeiro dos “Objetivos Específicos” do curso “pensar criticamente, analisar e **se comprometer com a solução dos problemas da sociedade**, contribuindo para a sua transformação por meio de uma atuação crítica e ética” (PPC “B”, p. 55), é possível depreender que o curso incluirá a questão ambiental, pela relevância social que esta tem adquirido em meio a tantos outros “problemas da sociedade”.

Como se pode notar, as expressões acima, marcadas em negrito, em muito se assemelham aos recorrentes clichês veiculados pela imprensa, incorporados pela massa e que, pelo significado difuso, pouco contribuem para o aprofundamento da reflexão. Tais expressões aparecem também nas Matrizes Curriculares.

Na estrutura curricular dos cursos de Pedagogia das Instituições “A” e “B” estes indícios são localizados na explicitação do conteúdo do chamado “Núcleo de Estudos Básicos”, cujo texto é réplica do Art. 6º, Inc. I, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, que determina o “[...] j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, **sustentabilidade**, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; ” (PPC “A”, p. 96), (PPC “B”, p. 71).

O PPC “A”, quando trata dos componentes do “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos”, anuncia que “ [...] esse núcleo contará ainda com uma Unidade Eletiva para que o aluno possa compor a sua Trajetória Curricular com uma formação diferenciada. Como por exemplo citamos: [...] **Educação Ambiental**” (PPC “A”, p. 146).

[28] Nota: Todos os grifos encontrados nesse capítulo são da pesquisadora.

De acordo com o PPC “B”, o curso se organiza “em três grandes eixos, **nesta ordem de importância: a) docência;** b) gestão; c) pesquisa e produção de conhecimento [...] é da “Natureza da Docência” [...] **as relações ambiental-ecológicas, sócio históricas e políticas** que acontecem no interior das instituições, no contexto imediato e no âmbito mais geral em que ocorre o fenômeno educativo” (PPC “B”, p. 68).

Nesse último extrato é possível observar o relevo adquirido tanto pela temática, quanto pelo papel do/a docente enquanto principal articulador/a das diferentes dimensões envolvidas na discussão da temática ambiental.

Ainda sobre o papel docente, o PPC “C”, quando estabelece as “Competências e Habilidades” almejadas para os seus egressos, retiradas do Art. 5º das DCN, também preconiza, em uma formação abrangente e contextualizada da/o pedagoga/o, a pertinência da dimensão ambiental:

> - demonstrar consciência da diversidade, **respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
>
> - realizar pesquisas sobre os processos de **ensinar e aprender [...] em diferentes meios ambientais-ecológicos.** (PPC “C”, p.28).

Em duas instituições pesquisadas, a Matriz Curricular de seus cursos abarca disciplinas que tratam especificamente das questões ambientais. É o caso da Instituição “B”, que tem na sua grade as disciplinas “Educação Ambiental” (obrigatória – EAD) e “Desenvolvimento Sustentável” (optativa – EAD). A Matriz do curso da Instituição “C”, também organizada no modelo disciplinar, tem como um de seus componentes a disciplina “Educação e Meio Ambiente”. Em que pesem as recomendações por um tratamento interdisciplinar ou uma abordagem curricular transversal da temática, apontados pelos documentos oficiais e pela maioria dos estudiosos dessa questão, como veremos mais adiante, fica explícito, no caso dos cursos “B” e “C”, o relevo adquirido pela temática quando esta adquire um espaço especial para o seu tratamento, ao menos teoricamente. A crítica que se faz é que a adoção, por parte de algumas instituições de ensino superior, de disciplinas ambientais específicas, embora facultada pelas políticas educacionais, representaria a

saída mais fácil para a questão da inserção da temática nos currículos, mediante o desafio posto pela transversalidade curricular do tema, defendida pelos especialistas.

Ao se considerar a inserção da temática ambiental em ambos os casos, cabe analisar, portanto, não a importância, já que esta poderia ser expressa pela adoção de disciplinas específicas, mas a concepção ou tendência em educação ambiental predominante nos Planos de Ensino destas disciplinas específicas, o que trataremos mais adiante, na próxima categoria de análise.

A Matriz Curricular do curso da Instituição “A”, composta por Unidades Temáticas, aborda as questões relacionadas ao ambiente, de um modo mais direto, na Unidade Temática - Metodologias Específicas: Natureza, Ciências, **Meio Ambiente** e Saúde (6º Período – 40 horas).

Na Matriz do curso da Instituição “D”, também não há disciplinas específicas que tratem a temática, embora, segundo o coordenador, esta discussão perpasse todos os conteúdos e acabe sendo abordada por todos os professores.

Há, entretanto, nas instituições “B”, “C” e “D”, disciplinas chamadas aqui de disciplinas afins, mencionadas por coordenadores e professores como componentes curriculares que abordam a temática ambiental pela proximidade dos seus conteúdos. Nos Planos de Ensino dessas disciplinas procurou-se encontrar sinais de destaque dos temas ambientais nas sessões: Ementa, Objetivos e Conteúdo Programático.

Entre os objetivos das disciplinas afins (Metodologias do Ensino de História, de Geografia, de Ciências Naturais) encontram-se aqueles que visam a formação de profissionais da educação para “[...] uma participação propositiva e reativa nas **questões sócio-ambiental**”, “[...] reconhecer e **discutir o papel das relações sociedade-natureza** na produção do espaço geográfico e na mudança das paisagens em diferentes escalas de abordagem e representação (local, regional, nacional e global)”. No conteúdo programático e nos “blocos temáticos” das disciplinas, também é possível encontrar espaços em que a discussão ambiental poderia ganhar relevo, tais como “[...] **A relação do homem com a**

terra”, “**O indivíduo como parte integrante da construção do lugar em que vive**”, “**Ambiente”.**

No caso da Instituição “D”, foram analisados dois trabalhos realizados pelas/os alunas/os do curso. Um deles para a disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências”. Na **justificativa** e nos **objetivos** do relatório do “projeto de intervenção” aparecem indícios de que a questão ambiental seria abordada quando as alunas mencionam “**a interdependência dos seres vivos”**, **“desenvolver a consciência pela preservação da água (tendo clareza de sua escassez)” e “promover a discussão e reflexão sobre o meio ambiente”.** Entretanto, apontam como “Resultado esperado (da atividade): que a criança compreenda o processo do ciclo da água”, o que demonstra, no mínimo, falta de clareza quanto aos objetivos cognitivos estabelecidos para ação. Masetto (2010) veementemente defende que a formação de docentes precisa capacitá-los/as a compreender minuciosamente as etapas de um Plano de Aula e a elaborá-los a partir dos objetivos, e não dos conteúdos, sob pena de desenvolverem um trabalho inócuo.

O outro trabalho analisado, apresentado para a disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de História e Geografia”, tratava da proposição de uma atividade do tipo “estudo do meio”, tendo como título “Conhecendo o local em que se vive”. Na execução da atividade, pelas ruas do bairro, as autoras relatam que “durante estas observações foram levantadas questões interessantes pelos alunos como: praças abandonadas, lixos nas ruas” e, analisando fotos antigas, surgiram comentários do tipo “[...] antigamente não se tinha muita casa e a região era bem mais verde, ao contrário de hoje”.

Nota-se, nesse trabalho, o oposto ao ocorrido no trabalho anterior, ou seja, não existe o objetivo, pelo menos explícito, de trabalhar com as questões ambientais que poderiam emergir durante a atividade. Entretanto estas questões que, inevitável e naturalmente afloram, poderiam ter sido, não somente mencionadas no relatório, mas melhor exploradas com as crianças, se as futuras educadoras estivessem acostumadas a discutir tais questões nos espaços de formação profissional, se os formadores de professores, deliberadamente, tratassem das temáticas. Nesse sentido, Tozoni-Reis (2001) defende que “[...] é

preciso pensar também na formação de professores formadores de educadores ambientais" (TOZONI-REIS, 2001, p. 48).

Ao perguntar aos/às coordenadores/as e professores/as se consideram a discussão ambiental importante para a formação de professores/as, esta pesquisa quer, também, reconhecer nas falas dos sujeitos, as representações sociais que esses profissionais têm a respeito do tema. Este trabalho, cuja referência ancora-se em Reigota (1995), defende a crença de que as abordagens teórico-metodológicas da educação ambiental, em geral, estão submetidas à concepção hegemônica neoliberal, antropocêntrica e que, portanto, têm reproduzido uma tendência conservadora de educação que pode, pelo exercício da reflexão, caminhar para uma abordagem crítica e romper com "[...] o caráter de ingenuidade ideológica do discurso ambiental" (SILVA, 1999, p. 10).

Todos os entrevistados reconhecem a importância de abordar a temática ambiental no curso de Pedagogia. A professora da Instituição "A" considera esta discussão pertinente não somente na formação de professores, mas que deveria "[...] ser obrigatória para a carreira do engenheiro, do advogado, do dentista, do arquiteto...", pois o enfrentamento das crises (água, saúde, energia, etc.), "[...] demandam um processo de reeducação para se discutir as interações do homem com o ambiente". Para ela, é preciso quebrar um ciclo de profissionais malformados nessa temática: "Se ele (o professor) não tem formação, a educação ambiental não entra" ("PA"). A coordenadora da Instituição "B" tem a mesma opinião: "Se o professor não tiver essa consciência sobre o meio ambiente ele não vai saber depois passar no seu cotidiano com seus alunos, não vai dar a importância devida a este tema ("CB") ". Para ela, as questões ambientais aparecem e vão se ampliando por meio da interdisciplinaridade prescrita no PPC e, segundo ela, efetivada nas diferentes disciplinas do curso que coordena.

A professora dessa mesma instituição reforça essa ideia. Ela diz que é inevitável falar sobre o tema porque "é transversal: ele permeia todos os outros componentes curriculares, então não tem como você falar de interpretação e produção de texto, de psicologia, sem estar falando da educação ambiental" ("PB"). Essa professora relata que há quinze anos não percebia muita

preocupação com o ambiente no ensino superior e atribui à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais o destaque adquirido pela temática: “[...] os PCN trouxeram bastante isso para a sala de aula” (“PB”).

A atual coordenadora da Instituição “C” considera a disciplina Educação e Meio Ambiente a “menina dos olhos” do curso, pois o projeto de intervenção, baseado na percepção ambiental de um bairro, que as/os alunas/os desenvolvem em um dos semestres letivos, parte dessa disciplina e se expande, “[...] aliando todas as disciplinas [...] Matemática, Práticas Curriculares, Ciências, História, Geografia...” (“CC2”). Ela vê as/os futuras/os pedagogas/os como formadores de opinião, não somente entre as crianças, mas “[...] na pedagogia hospitalar, no terceiro setor, na pedagogia empresarial, onde quer que estejam serão multiplicadores dessa consciência crítica sobre meio ambiente” (“CC2”). Sua antecessora, compreende que a importância de discutir as questões relacionadas ao ambiente reside na possibilidade do/a estudante “sair de uma visão antropocêntrica, ir para uma visão mais holística”. Ela acredita que a disciplina pode favorecer essa mudança de olhar e que “[...] eu (formadora de professores) tenho que mexer em quem vai mexer na criançada, em quem vai fazer a história” (“CC1”).

Um dos professores dessa instituição também aposta na formação de “multiplicadores” de educação ambiental, como forma de “[...] romper com o que eles (estudantes) sabem” e assumirem o seu papel “[...] para reverter o quadro que está aí” (“PC1”). Na mesma direção caminha o discurso do outro professor dessa instituição. Para ele é essencial trabalhar a temática ambiental com as/os professoras/es, na medida que sua abordagem aproxima os estudantes do cotidiano e evita o problema do excesso de teoria descontextualizada.

4.1.2 Tendências político-pedagógicas presentes nas abordagens metodológicas

Uma vez identificada e analisada a relevância da temática ambiental para a formação de profissionais da educação, tornou-se pertinente realizar a análise das metodologias utilizadas pelos/as professores/as para a inserção da educação ambiental no curso de Pedagogia.

Importa agora, portanto, verificar como *ambientalização curricular* se materializa, ou seja, de que maneira ela é operacionalizada, como os professores abordam a temática, que conteúdos selecionam, que referenciais estabelecem, que modalidades pedagógicas utilizam, de que estratégias e instrumentos lançam mão e, finalmente, que tendências político-pedagógicas aparecem nos Planos de Ensino, nos discursos.

Como já mencionado, compreende-se que orientações teórico-metodológicas se encontram, invariavelmente, associadas às concepções de ambiente e de educação ambiental dos envolvidos no processo de elaboração e de implementação de um currículo, no caso deste estudo, do currículo da licenciatura em Pedagogia. Para essa categoria de análise foram selecionados extratos do PPC e dos Planos de Ensino, de documentos técnicos, além de fragmentos das falas dos/as entrevistados/as.

O primeiro aspecto a ser analisado nesta categoria é o da abordagem interdisciplinar de currículo, anunciada e recomendada de modo ostensivo e recorrente nos PPC. Para tanto, entende-se que interdisciplinaridade é um fenômeno irreversível. Não é um conceito restrito à esfera da educação e sua preconização ganhou espaço também em outras instâncias. É inegável que a *compartimentalização* do conhecimento, trouxe avanços para a humanidade, mas é preciso compreender as especialidades como parte de um todo complexo que não pode ser compreendido pela soma ou justaposição de saberes.

Embora diversificadas sejam as concepções e definições para esse termo, o consenso que o unifica é o caráter imprescindível de um tratamento integrado e cooperativo entre as diversas áreas científicas diante da "insuficiência do conhecimento fragmentado para o tratamento da complexidade ambiental" (SILVA, 1999). Os problemas ambientais, de acordo com Gallo (2000),

> [...] não podem ser abarcados apenas pela biologia, ou apenas pela geografia, ou apenas pela química, ou apenas pela política etc. A *ecologia* constitui-se num novo território de saber, marcado pela interseção de vários campos de saberes, como estes já citados, além de muitos outros. (GALLO, 2000, p. 26)

A interdisciplinaridade na educação surge em contraposição ao modelo curricular disciplinar inspirado na divisão de conhecimento proposta por René

Descartes, no século XVII e na visão de realidade positivista que, em Auguste Comte, no século seguinte, orientou o desenvolvimento das áreas de especialização. Ivani Fazenda e Hilton Jupiassu são os precursores da pesquisa nesse campo no Brasil. Pesquisas que, na década de 1980, ganharam maior importância e, de algum modo, ditaram “modismos”, muitos ainda em voga. De acordo com Gallo (2000), “Muita gente usa esse conceito como um trava-línguas, uma palavra de cujo significado não faz a menor ideia, mas que é inserida no discurso para dar um certo ar de "intelectualidade", de modernidade”. (GALLO, 2000, p. 24)

A abordagem interdisciplinar de currículo está agregada ao discurso ambiental desde o seu surgimento na década de 1970 e, de acordo com Silva (1999),

> [...] é preciso avançar a discussão metodológica, que nos permita aumentar nossa capacidade de intervenção pessoal e coletiva, através de ações que transcendam não só as fronteiras das disciplinas, mas principalmente, os limites institucionais e culturais das nações e de seus povos. As pessoas que atuam com sistemas complexos – como os relativos à questão ambiental – possuem um claro compromisso com a urgência de soluções. Todos sabem a gravidade da situação e do tempo necessário para implementá-las. E que estas, se existirem e forem factíveis, serão soluções inovadoras – não há como resolvermos os problemas atuais com os mesmos paradigmas que os geraram – cuja sistematização será resultado de um processo coletivo (SILVA, 1999, p. 20).

O PPC do curso de Pedagogia da Instituição “A”, por exemplo, já nas primeiras sessões cuida de propalar sua vocação para o trabalho interdisciplinar. Em sua Justificativa, atribui a “excelência do curso” às respostas dadas por ele frente

> [...] às novas exigências do mundo do trabalho que hoje destaca o valor da criatividade, da criticidade, da **interdisciplinaridade**, da capacidade de discernimento, do aprender não somente a adaptar-se às mudanças, mas também a antecipá-las e avalia-las, do aprender não somente a resolver problemas mas também a reconhece-los e até mesmo prevê-los... É um profissional capaz de criar soluções para novos problemas, sempre em um ambiente **interdisciplinar**” (PPC “A”, p. 76).

A menção à interdisciplinaridade ocorre em quase todas as suas sessões. Nos “Objetivos”: “[...] a formação inicial do profissional da educação [...] com sólida **formação teórica e interdisciplinar** sobre o fenômeno educativo” (p.88).

Nos “Pressupostos”: “A utilização de uma **prática interdisciplinar, entendida como articulação permanente entre as diferentes áreas de conhecimento**” (p. 81). No “Perfil do profissional: Competências e Habilidades” (extraídas das DCN): capacitado a “[...] **Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens**: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física **de forma interdisciplinar** e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente crianças” (p. 86). E na “Integração com outras graduações”: [...] pela **parceria em atividades conjuntas**: aulas, seminários, oficinas, etc.” (PPC “A”, p. 77).

Nesse sentido, Gallo (2000) alerta para o exercício de uma

> [...] *pseudo-interdisciplinaridade*; a *pluridisciplinaridade*, que seria a justaposição de disciplinas diversas mais ou menos "próximas" no campo do conhecimento. Cooperação de caráter metodológico e instrumental entre elas, não de uma integração conceitual e interna (GALLO, 2000, p. 25).

O autor ainda ressalta a importância de não se confundir interdisciplinaridade com *transversalidade*, que segundo ele jamais poderá ser alcançada dentro do modelo de currículo disciplinar, posto que seria a

> [...] integração global de várias ciências. Superior à interdisciplinaridade, que não apenas cobriria as investigações ou reciprocidades entre projetos especializados de investigação, mas também situaria tais relações num sistema total que não teria fronteiras sólidas entre as disciplinas. Parte-se do fato de que a natureza é única e tenta-se chegar a conhecê-la como é, prescindindo das divisões arbitrariamente impostas pelo homem à ciência (Soler). (GALLO, 2000, p. 25-26).

O PPC do curso da Instituição “B” tem, como o primeiro dos seus “Princípios”, a “**Visão interdisciplinar**” (p. 65), enquanto o documento da Instituição “C”, em sua “Ementa” já anuncia uma organização curricular que contempla “[...] disciplinaridade, **interdisciplinaridade**, transdisciplinaridade” e “[...] o estudo do meio: uma **prática interdisciplinar**” (PPC “C”, p. 86) e entre os “Objetivos”: “[...] compreender o fazer didático-pedagógico por meio da **interdisciplinaridade** e transversalidade” (PPC “C”, p. 87).

A figura 1, a seguir, representa graficamente a contribuição das diferentes áreas e/ou disciplinas à formação do/a pedagogo/a, conforme descrito pelo PPC da instituição “C”.

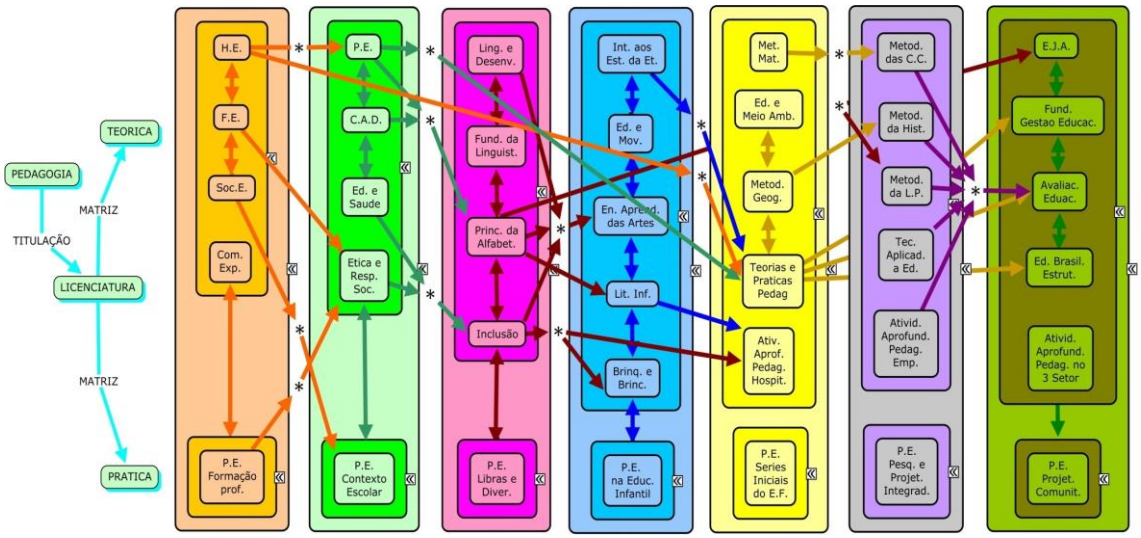

Figura 1: Articulação das contribuições das diferentes áreas/disciplinas de conhecimento. Fonte: PROJETO PEDAGÓGICO “C”, 2013, p. 41.

Como se pode observar na figura 1, parece possível um projeto educativo interdisciplinar no curso de Pedagogia. Leff (2008) considera esse processo essencial na esfera universitária, entretanto, aponta que obstáculos institucionais e interesses disciplinares têm dificultado o avanço da *ambientalização* curricular. São “resistências teóricas e metodológicas” que acabam por frustrar movimentos interdisciplinares porque impedem a problematização dos paradigmas dominantes nas estruturas curriculares.[29]

O segundo aspecto focalizado por esta categoria diz respeito às modalidades pedagógicas prescritas pelos documentos para o processo de *ambientalização curricular* no curso de Pedagogia.

Alguns autores, dentre os quais, Cavalcanti (1999), Santos e Traglieber (2004) e Masetto (2010), defendem o uso de novas ou mais adequadas metodologias de ensino na graduação. Os primeiros recomendam que se considere os princípios da andragogia, ou seja, que se leve em conta as

[29] Sobre novos paradigmas de organização curricular, ver Gallo (2000). O autor propõe o paradigma *arbóreo* como alternativa ao modelo tradicional, mas concebe o paradigma *rizomático* como o melhor caminho no sentido da transdisciplinaridade.

particularidades da aprendizagem do adulto, ao elaborar as aulas para essa faixa etária, considerando princípios, como o da motivação intrínseca, da aprendizagem por resolução de problemas. Masetto (2010), por sua vez, defende a horizontalidade na relação professor-aluno, o protagonismo do/a estudante e adverte para a necessidade de se utilizar novas técnicas, as chamadas "metodologias ativas" como forma de romper com um modelo de aula apoiado em apresentação de PowerPoint, que procura "[...] demonstrar a utilização de recursos didáticos, mas com a manutenção do mesmo princípio epistemológico de se adquirir o conhecimento mediante a reprodução da informação apresentada", na qual cabe ao aluno apenas "[...] ouvir as preleções do mestre, fazer perguntas e [...] repetir o que o mestre ensinou" (MASETTO, 2010, p. 12). Tais mudanças, segundo o autor, garantiriam melhor qualidade dos cursos de graduação.

Caminhando na direção de mudanças na abordagem metodológica, a formação de professores/as, de acordo com Tardif (2010), deveria ainda considerar os saberes verdadeiramente pertinentes ao profissional da educação. Tal recomendação ganha destaque na sessão "Organização do curso" do PPC da Instituição "C"

> [...] concentrar a formação docente na complexidade da organização do trabalho pedagógico, ao pensar o "ser pedagogo" como um profissional preparado, reflexivo, participativo e dinâmico... um trabalho com vistas à construção de uma identidade profissional, construindo **"um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais**. (TARDIF, 2002, p. 32) (PPC "C", p. 27).

Nessa concepção de formação, as modalidades pedagógicas tradicionais teriam que ser revistas. Placco (2008), por sua vez, quando desenvolve o conceito de "sincronicidade", defende a formação docente pautada em aprendizagens coletivas e que valorizem as múltiplas dimensões – técnica, humano-interacional e política - envolvidas no processo de profissionalização. Fica evidente, nessa proposta, a necessária revisão das metodologias utilizadas nos cursos de Pedagogia.

As modalidades pedagógicas tradicionais, tais como: "aula expositiva (dialogada, interativa)", "palestras", "seminários", "leitura e análise de textos e

artigos selecionados", "elaboração e apresentação de resumos e resenhas de matérias publicadas em livros, revistas e jornais especializados", "leituras comentadas", "*slides*" e "questionários" estão presentes em todos os PPC e Planos de Ensino e no discurso dos/as coordenadores e professores.

Tanto nos documentos quanto nas falas dos/as entrevistados/as, despontam, entretanto, novas abordagens teórico-metodológicas, como é o caso do Curso da Instituição "A", cuja Unidade Temática "Metodologias específicas: Natureza, Ciências, Meio ambiente e Saúde" anuncia utilizar "Metodologias ativas", entre elas: "Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)". Também foi possível encontrar, entre as atividades a serem desenvolvidas na unidade Temática "Novas tecnologias", a "elaboração e aplicação de oficinas pedagógicas".

No PPC da Instituição "C", há indícios também da busca por novas maneiras de abordar os conteúdos nos componentes curriculares. Entre os seus "Objetivos" estabelece: "[...] refletir sobre os novos paradigmas teóricos que fundamentam o trabalho com projetos; [...] apropriar-se da metodologia de projetos; [...] planejar e elaborar projeto a partir do pressuposto da construção de espaços educativos dinâmicos e complexos. (PPC "C", p. 87).

Entre as novas metodologias de ensino e recursos didáticos, este trabalho elenca aqueles mencionados nos documentos e no discurso de coordenadores e professores que se aproximam das técnicas de ensino preconizadas por Masetto (2010). São elas: "dinâmicas de grupo", "visitas técnicas", "*chats*", "fóruns", "uso da Plataforma *Moodle*"[30] (ferramentas digitais), "apresentação de oficinas", "atividades e vivências relacionadas ao conteúdo", "projeção e debate sobre vídeos, filmes e de músicas", "análise das aulas observadas no estágio", "trabalhos de campo com elaboração da caderneta de anotações", "estudo do meio como potencializador das práticas interdisciplinares", análise de situações problemas", "estudo de caso", "trabalhos em grupos", "painéis de discussão", "projeto", "trabalho de percepção ambiental com proposta de intervenção", "exposição de fotos", "confecção de mapas", "croquis", "minidocumentários".

[30] **MOODLE** é o acrónimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num **ambiente** virtual.

Entre as metodologias ativas, as mais mencionadas e adotadas nas escolas, atualmente, estão aquelas relacionados ao desenvolvimento de projetos, em suas várias vertentes e nomenclaturas, como: “Pedagogia de Projetos”, “Ensino por Projetos”, “Projetos de estudo”, etc.

A seguir, excertos de falas dos entrevistados sobre suas práticas metodológicas:

> Eu tento reforçar o ensino de ciências e o ensino destes temas transversais com projetos interdisciplinares, rompendo a perspectiva de que um evento é um projeto. [...] experiências de sucesso em escolas que trabalham com a educação ambiental, com o ensino de Ciências Naturais, Língua Portuguesa, que trabalham a concepção de projetos, aprendizagem baseada em projetos, para elas perceberem que é possível fazer. E, às vezes, com experiências de escolas públicas, para mostrar que é possível trabalhar um projeto ao longo de um semestre, de um bimestre, até de um mês, numa perspectiva interdisciplinar. (“PA”).

> A concepção ideológica desse projeto de intervenção versa sobre a pedagogia de projetos. Nós estudamos (Philippe) Perrenoud, (José Carlos) Libâneo, tantos outros que trabalham essas questões a partir das situações problema e da pedagogia de projetos. Os alunos elaboram um conjunto de planos de aulas, que tem que ter começo meio e fim, um projeto pensando em um semestre, tem de ser interdisciplinar e neste conjunto, eles precisam escolher uma das aulas que eles mais gostaram e aí preparar uma regência para apresentar a todos os colegas e para os professores em que eles têm de 40 a 50 minutos para transportar um daqueles planos de aula para a regência. (“CC2”).

> “Projeto é você sair desta coisa disciplinar. “[...] porque temos que extrapolar os muros da escola [...] Geografia não tem como se fazer dentro da sala de aula, entre quatro paredes, um contrassenso [...] você precisa sair como aluno, conhecer o bairro, conhecer os problemas dele para ele poder interferir, poder mudar alguma coisa no ambiente [...] por exemplo: neste momento estou dando aula de “educação e meio ambiente” e (metodologia do ensino de) “Geografia” e para mim é uma disciplina só, praticamente. [...] Na disciplina “projetos comunitários”, peguei todas as disciplinas do semestre e escrevi um projeto para fazermos um trabalho comum. [...] A educação está aí e é uma só e não tem separação. Quando você vai trabalhar um problema, você não tem como trabalhar... (separadamente). Os alunos até falam: professor, mas isso não é coisa de meio ambiente, é de história... e aí essa discussão nossa, trabalhar mais uma educação holística” (“PC2”).

Em relação às metodologias de avaliação utilizadas pelos/as professores, foram consideradas apenas aquelas que se diferenciam das tradicionais

avaliações compostas por provas de múltipla escolha e/ou dissertativas. Nesta categoria foram mencionados apenas dois modelos. Um deles, o desenvolvido pelo professor “PC2” que propõe, na disciplina “Educação e Meio Ambiente”, uma análise processual do projeto de intervenção que dura um semestre: “[...] estes projetos passam por uma análise para verificar se eles conseguiram atingir os objetivos que eles mesmos propuseram” (PC2). O outro modelo de avaliação emerge do trabalho da professora “PA” que afirma:

> [...] em todas as minhas disciplinas eu uso o *Moodle*. [...] eu peço para elas ou participarem de fóruns, ou fazerem tarefas individuais. [...] uso a ferramenta “tarefas” por que somente eu vejo (o que elas escrevem). Faço atividades individuais, atividades em grupo e somente o último trabalho é que eu peço impresso. (PA).

Identificadas e analisadas a relevância da temática ambiental para a formação de profissionais da educação e as metodologias utilizadas pelos/as professores/as para a inserção da educação ambiental no curso de Pedagogia, cabe agora considerar o terceiro e último aspecto a ser observado nesta categoria de análise, que diz respeito às tendências político-pedagógicas presentes nas abordagens metodológicas no curso de Pedagogia.

A Educação Ambiental no Brasil, aos olhos menos especializados, apresenta-se homogênea em suas concepções e práticas. Entretanto, para os educadores ambientais mais experientes, ela é compreendida como um campo multifacetado, no qual convivem inúmeras correntes, com uma variedade de características pedagógicas, políticas, éticas e epistemológicas que as definem. Muitas são as concepções e as abordagens possíveis em educação ambiental. Há educadores ambientais que creem na solução dos problemas ambientais por meio do autoconhecimento individual e do comportamento adequado em relação à natureza, enquanto outros recomendam a contextualização dos problemas ambientais em suas dimensões sociais e políticas como parte de um processo de transformação socioambiental.

De acordo com Layrargues e Lima (2014, p. 39) convivem na educação ambiental brasileira “[...] três macrotendências disputando a hegemonia simbólica e objetiva desse campo: *conservacionista*, *pragmática* e *crítica*.” Os autores compreendem a Educação Ambiental como um “subcampo”, relativamente autônomo, derivado do campo ambientalista e que como todo

Campo Social compreende disputas e regras compartilhadas entre seus diversos atores e instituições. As diferentes concepções sobre as questões ambientais

> [...] disputam a hegemonia do campo e a possibilidade de orientá-lo de acordo com sua interpretação da realidade e seus interesses que oscilam entre tendências à conservação ou à transformação das relações sociais e das relações que a sociedade mantém com o seu ambiente (LAYRARGUES e LIMA, 2014, P. 25).

Mesmo cientes do risco inerente ao trabalho de tentar classificar fenômenos complexos, como é o caso da educação ambiental, os pesquisadores buscaram outra perspectiva para analisar as variadas abordagens adotadas nesse território. O quadro a seguir apresenta uma síntese com os elementos que caracterizam as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira, segundo Layrargues e Lima (2014).

Quadro 5: Síntese das “Macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira”.

Tendências	Concepção	Correntes que aglutina	Conceitos-chave
Conservacionista	- despertar para uma nova sensibilidade humana para com a natureza -Pleiteiam reformas setoriais. -Apontam para mudanças culturais	- conservacionista - comportamentalista - da Alfabetização Ecológica -do autoconhecimento - de atividades de senso-percepção ao ar livre.	- “conhecer para amar para preservar” - conscientização “ecológica”
Pragmática	- problemática do lixo urbano-industrial nas cidades, como um dos temas cada vez mais utilizados nas práticas pedagógicas. - crença na neutralidade da ciência - investimento na educação das crianças na escola - predomínio de práticas educativas e comportamentais no âmbito doméstico e privado	da Sustentabilidade	- Educação para o Desenvolvimento Sustentável - Educação para o Consumo Sustentável
Crítica	- incorpora ao debate elementos que os olhares disciplinares omitiam, como os modelos de desenvolvimento, os conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos, as injunções políticas dominantes na sociedade, as relações entre estado, sociedade e mercado. - As causas constituintes dos problemas ambientais têm origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalecentes.	- Educação Ambiental Popular - Emancipatória - Transformadora - do Processo de Gestão Ambiental, (diferente do caráter administrativo da Gestão Ambiental).	- Cidadania - Democracia - Participação - Emancipação - Conflito - Justiça ambiental - Transformação Social

Fonte: Layrargues e Lima, 2014.

Os elementos teóricos expressos no quadro 5 auxiliaram a análise das concepções de educação ambiental presentes nos Planos de Ensino, no discurso e na prática dos/as coordenadores e professores/as do curso de Pedagogia consultados.

Nos PPC das instituições pode-se observar o uso dos conceitos-chave, que Layrargues e Lima apontam como indícios das tendências, em expressões

como: “responsabilidade socioambiental” da instituição, “contribuir para o desenvolvimento sustentável” do país, “estudo das relações entre educação e sustentabilidade”, “as relações ambiental-ecológica, sócio-histórica e política” (separadas por vírgulas, independentes). Tais expressões remetem à tendência pragmática de educação ambiental

> [...] expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neo-liberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo de Collor de Mello nos anos 1990 (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 30)

Nos Planos de Ensino de Metodologias de Ensino de Ciências há um claro predomínio pelos conteúdos biológicos, o que demonstra uma tendência conservacionista “[...] abordando a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida” (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p.27). Entretanto, tal como no campo da educação ambiental, no discurso dos professores coexistem elementos das duas tendências (conservacionista e pragmática) quando mencionam também questões urbanas e se propõem a contextualizar os temas ambientais. No caso dos professores de Metodologias do ensino de Geografia, há interfaces também com a tendência crítica, na medida em que estes professores defendem o projeto de percepção ambiental e intervenção no bairro como o trabalho mais importante da disciplina porque as/os alunos são estimulados a desenvolver uma visão crítica e/ou sistêmica dos problemas locais. Essa metodologia tende bastante à opção pedagógica crítica que

> [...] se nutriu do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica, da Ecologia Política e de autores marxistas e neomarxistas que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações sócio-culturais e de classes historicamente construídas (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 29).

A ementa e o conteúdo programático da disciplina “Educação e Meio Ambiente” revela uma tendência ao pragmatismo quando enfatiza o estudo dos “modelos de desenvolvimento econômico e social”, mas, por meio da exibição de filmes cujos títulos sugerem a continuidade da lógica neoliberal, defende a conservação do *status quo*.

No caso da disciplina “Educação Ambiental”, é possível identificar elementos conservacionistas e pragmáticos no texto de uma avaliação bimestral, quando exige “novas atitudes dos indivíduos e dos grupos sociais (indistintamente), em relação ao desmatamento na Amazônia”. No Plano de Ensino predominam conteúdos atitudinais com vistas ao “desenvolvimento de diferentes valores e comportamentos na relação humana com o ambiente”, “comportamentos ecologicamente orientados que incidem sobre o plano individual e coletivo”, como se a já difícil mudança de comportamento de uma pessoa fosse suficiente para transformar outras e também numa clara alusão à lógica do “cada um fazer a sua parte”.

A crítica à vertente *pragmática* é que esse tipo de abordagem estaria mais próxima de uma proposta de “adestramento ambiental” (Brügger,1994, *apud* Layrargues e Lima, 2014) do que para a de Educação Ambiental. O que ambas as tendências (*conservacionista* e *pragmática*) têm em comum

> [...] é a omissão dos processos de desigualdade e injustiça social. Ambas são comportamentalistas e individualistas [...] São consideradas conservadoras porque não questionam a estrutura social vigente em sua totalidade. (LAYRARGUES e LIMA, 2014, p. 28-29).

Embora a Unidade Temática “Metodologias específicas: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde” prometa, de acordo com o seu título, tratar especificamente desses temas, o seu Plano de Ensino parece considerar os termos Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde como aspectos da área de conhecimento das Ciências Naturais, e que, portanto, ao abordar um desses temas estaria envolvendo, automaticamente, todos os demais. Isto pode ser notado no corpo do Plano que, nos objetivos, no conteúdo programático e na bibliografia, se refere a estas especificidades de modo generalizado, fazendo equivaler o nome da Unidade ao “Ensino de Ciências Naturais”, expressão citada catorze vezes no texto, como sinônimo do conjunto dos quatro temas.

Pode-se depreender daí que, ao trabalhar um conteúdo do Plano como, por exemplo, “Experimento na escola: um instrumento de ensino”, a professora ou o professor, ao observar um fenômeno natural com seus alunos, abordaria questões, ao mesmo tempo, relacionadas à saúde, ao ambiente, à natureza e à ciência. O caráter naturalístico ou conservacionista de ambiente e de educação

ambiental parece ser reforçado quando se tem como um dos objetivos “elaborar atividades pedagógicas para o ensino de Ciências Naturais em espaços não formais de educação, tais como: parque, museu, zoológico, jardim botânico e centro cultural”. Não fica claro se a interdisciplinaridade sugerida no conteúdo programático ocorre entre o “Ensino das Ciências Naturais” e outras áreas de conhecimento ou entre os próprios temas da Unidade Temática.

Nas entrevistas evidenciam-se as tendências político-pedagógicas quando os/as entrevistados/as apontam os assuntos que são abordados quando trabalham com a temática ambiental, quando escolhem determinados temas e autores que são referenciais para o seu trabalho.

Entre os assuntos discutidos nas aulas, que abordam a temática ambiental, foram citados:

- “a questão da sustentabilidade, preservação e cuidado com o ambiente, a questão das espécies [...] classificação de animais [...] porque a criança é muito mais ligada à questão do animal, à dimensão da zoologia do que da botânica.”
- “coisas que acontecem aqui em São Paulo são fenômenos riquíssimos para se trabalhar o contexto de realidade da criança e a educação ambiental está envolvida, assim como a saúde... a dengue”.
- “temas que as alunas trazem das escolas onde elas estão estagiando.”
- “Carta da Terra”, “Agenda 21”
- “as questões locais de higiene e saneamento.”
- “crise hídrica.”
- “a gente trabalha de acordo com o Plano de Ensino da disciplina e as experiências que a gente tem”.
- “os temas transversais, falando sobre a aplicação prática dos temas transversais no cotidiano das crianças”

> [...] enquanto em Metodologia de Geografia e em Meio Ambiente eles analisam os problemas, os aspectos de um bairro, em Práticas de ensino, eles têm que escolher uma escola desse mesmo bairro sobre o qual estão sendo analisados os problemas ambientais, culturais, sociais, políticos, enfim [...] quais são os projetos que a escola abraça. Independente de qual seja, eles precisam descrever e explicar: se é um projeto social, se é ambiental, se é só interno, se mexe com a comunidade, ele

> precisa listar todos e descrever os objetivos e o passo a passo desses projetos, caso a escola tenha.
>
> [...] a questão das enchentes, por exemplo [...] os alunos gostam muito disso porque a pesquisa de campo traz um significado maior para o aluno até para que ele compreenda a teoria através da prática. Parques, que existem muitos em São Paulo, o rio Tietê... e também, logicamente, pesquisas bibliográficas, a gente procura direcionar para que eles adquiram este conhecimento.

- “três grandes assuntos [...] a questão da água, do lixo e da energia. Não aquela visão ambientalista meio “babaquinha” de abraçar a árvore”.
- “alguns termos e conceitos ambientais. Depois [...] a questão dos recursos naturais. Depois, [...] práticas de educação ambiental, [...] um pouco da legislação”.
- “Não tem um tema específico, porque lidar com a educação ambiental é lidar com as questões do nosso cotidiano, do nosso dia a dia. Os temas surgem a partir da necessidade”.
- “o que é educação ambiental, fazemos a parte teórica”.
- “os alunos buscam os problemas ambientais em seus próprios bairros [...] se é um problema como um ponto de (venda de) droga, se é uma calçada quebrada, se não tem árvore, se é um rio poluído, se é enchente [...] de acordo com a realidade de cada um.”
- “não preestabeleço um tema por que, senão, você limita a visão do aluno [...] cada um tem seu problema e cada um tem como resolver”.

É possível notar, nas falas dos/as entrevistados/as, a preocupação em considerar os problemas locais como ponto de partida para o estudo das questões ambientais. Essa postura, defendida por muitos ambientalistas, encontra em Freire [1969] (2014) seu maior referencial. O autor considera o “tema gerador” o princípio da educação. Não qualquer tema, mas temas que problematizem o modelo hegemônico e que produzam, entre os próprios envolvidos na problemática, “contra-temas” ou possíveis intervenções no sentido de solucioná-los.

Quanto aos referenciais teóricos ou à bibliografia que utilizam, além dos PCN de Ciências Naturais e de Geografia, foram apontados alguns autores nos Planos de Ensino das disciplinas específicas e afins ou foram mencionados pelos/as professores/as. Entre eles: Spinosa; Gadotti; Kozel e Filizola; Grün;

Antunes; Ab'Saber; Santos, M.; Loureiro; Morales, A.; Goulart, B.; Cavalcanti, L.; Carvalho, I. C.; Alves, N.; Barbieri, J. C.; Dias, G. F.; Philippi Junior, A; Pelicione, M. C. F; Freire, P. e outros.

A observação das aulas e/ou atividades desenvolvidas pelos/as professores/as somou-se à análise empreendida na pesquisa, pois revelou que, de um modo geral, predominam, assim como nos documentos e nas entrevistas, as tendências conservacionistas e pragmáticas de educação ambiental, revelando indícios mais significativos de uma tendência crítica apenas nas falas dos professores da instituição "C". Quanto às abordagens metodológicas, prevalecem as atividades de grupos de discussão com apresentações de conteúdo em *PowerPoint*. Quanto ao uso de metodologias ativas, na Instituição "A" são proporcionadas atividades digitais interativas e na Instituição "C" foi observado um esforço na direção da interdisciplinaridade e de propostas de estudos baseados na problematização de realidades locais.

4.1.3 Desafios e proposições de coordenadores e professores para a *ambientalização curricular.*

A particularidade de um trabalho de mestrado profissional é o seu caráter propositivo. Entretanto, a concepção na qual se fundamenta esta pesquisa é a de que as possíveis soluções para uma determinada problemática se encontram, necessariamente, entre os sujeitos que a vivenciam. Qualquer forma de intervenção externa, que desconsidere os diversos aspectos e atores envolvidos na questão em pauta, resultaria em uma falsa, superficial ou inócua saída no sentido de uma verdadeira transformação da realidade. Segundo Freire [1969] (2014), toda ação educativa com vistas à humanização, por meio da emancipação popular, deve partir da problematização da realidade concreta, na qual os principais interessados nas mudanças se articulem em torno de uma investigação temática que busque, no aprofundamento da reflexão, as raízes do problema.

Coube a esta pesquisa, portanto, investigar, elencar e analisar, do discurso de coordenadores e professores, os desafios que enfrentam no

processo de inserção da temática ambiental no curso de Pedagogia e que proposições eles têm para superar tais limites.

Os desafios mencionados foram agrupados por temas e estão relacionados a seguir:

a) FORMAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR

"**O professor** que hoje atua no curso de pedagogia, me parece, **não tem esta formação** (sobre a temática ambiental). Normalmente são sociólogos, psicólogos e a maioria, pedagogos, mesmo nas disciplinas de metodologia do ensino de geografia, história, ciências..." CC1

"Está sendo um desafio nesse momento (**a inserção de temas** transversais e a interdisciplinaridade) **para os professores das disciplinas mais teóricas** como Filosofia da educação, História da educação..." CC2

"Será que o **professor conhece o bairro onde ele dá aula**? Como fazer uma política de educação ambiental se nem mesmo o professor conhece e nem se propõe a isso." PC2

"Existem **assuntos** que são mais **áridos** para se discutir educação ambiental e outros que são mais palatáveis, que favorecem um pouco mais." C/PD

"Nem todos os **professores** estão **abertos a buscar esta** transversalidade... são muito acomodadas dentro do seu universo." CB

"Precisa haver também a **disponibilidade do professor**. Você não pode passar alheio às questões da cidadania." PB

"Depende da **adesão de educador**." PB

"Depende de pessoas envolvidas que **acreditem**." CC1

"A gente veio de uma formação onde o **professor é o dono do saber**. Eu tenho que reconhecer, não tenho este saber (ambiental). É para isso que você (o especialista da área) existe." CC1

"Há um **déficit na formação dos professores**, ainda mais na dos mais antigos, que nem tinham esta disciplina. Não tem nem como cobrar isso deles." PC1

"Saber como "**cutucar"** o futuro educador, para que ele possa **fazer uma diferença** lá na ponta porque senão a gente não vai sair daqui." CC1

b) INTERESSES E CONCEPÇÕES DAS/OS ALUNAS/OS

“Estamos falando de um público que serão os futuros professores que trabalharão nas **séries iniciais: Como é que você aborda as questões ambientais para esta faixa etária?”** C/PD

“**Eles (estudantes) não têm uma visão crítica** porque ajudam o professor, com o qual eles fazem o estágio, a montar os eventos (pontuais).” PA

“A falta de conhecimento específico, porque **elas (alunas) vêm com esta falha do ensino médio**. Então, eu **tenho que resgatar esse conhecimento** científico e **tenho que fazer a transposição didática** com elas: como é que esses conhecimentos podem entrar por exemplo numa discussão da economia da água... das doenças hídricas, da poluição do ar, das doenças respiratórias... é muita coisa. Então, se você não tem uma formação ao longo da vida... não dá para **fazer milagre**.” PA

“Os alunos vêm com **uma visão de que meio ambiente e sustentabilidade é coleta seletiva,** e uma pequena **compostagem** numa garrafinha com terra e restos de alimentos... se resume nas caixinhas (embalagens), que é colocar o lixo na lixeira, fechar a torneira, nas cores das lixeiras, o que é plástico, o que é vidro, o que é reciclável, o que não é e ainda assim, com **visões errôneas sobre isso**, do que é lixo orgânico, do que pode ser aproveitado, do que não pode... é **uma visão muito precária, restrita, simbólica**.” CC2

“Se você deixar o aluno fazer a oficina, **ele vai ficar nestas questões de sempre**, a coleta seletiva de lixo... fazer uma oficina de material reciclado. **Ele não chega em um nível de aprofundamento.** É difícil você chegar e sensibilizá-los de que não é só isso.” CC1

“Revista “Nova Escola”, que é o que o aluno usa para desenvolver práticas na escola... fica **uma prática muito empobrecida** diante da demanda atual.” CC1

“**Fazê-las entenderem que o homem faz parte do ambiente.** O que me chamava a atenção nesta disciplina... aquela **visão bem “enlatadinha”**, que eu chamava de **“visão poética”**. Aquela coisa de olhar a planta, o bicho...” PC1

“O **pouco envolvimento dos alunos** [...] no começo deste trabalho tem um pouco de **resistência**: poxa, mas eu vou ter que sair pelo bairro? Vou ter que fazer isso, fazer aquilo?” PCA

“Curso nenhum vai **dar conta de tudo o que um educador vai ter que viver** e se posicionar.” CA

c) ESTRUTURA CURRICULAR

“A gente precisa preparar este pessoal para esta vida acadêmica e aí tem a **questão do tempo**... Temas que são importantes, como o meio ambiente, não aparecem muitas vezes em decorrência de vários fatores, um deles, seria esse.” C/PD

“Eu contribuo para a **“não discussão”, pela estrutura curricular** que nós temos. É uma área tão bela, mas **tão pouco explorada**. Até por mim (bióloga), fico muito triste, quando penso em tudo o que eu poderia fazer e não consigo... com **duas horas semanais**, num curso de Pedagogia com três mil e tantas horas.” PA

“Tudo é **questão de tempo**, como por exemplo, a **carga horária**.” PB

“Eles (aluna/os da Pedagogia) conseguirem desenvolver **algo mais concreto e o tempo não nos permite isso**. Porque, normalmente, **as disciplinas voltadas para o meio ambiente são poucas, tomam pouco tempo** (do curso).” PC1

“Vamos fazer um projeto? Não, **o projeto já está pronto**, não foi uma coisa **construída em conjunto**. Vem uma **coisa imposta**.” CC1

“A questão da **obrigatoriedade.**.. de ter educação do meio ambiente, a cultura afro-brasileira, libras... você coloca (a disciplina na grade curricular) porque é exigido e aí você não sabe o que fazer com isso... Coloca-se um monte de nome bonito na matriz por obrigação, **por política** (publica), mas elas aparecem como **subdisciplinas porque não se dá importância**... é **só discurso**. Vejo a banalidade com que é feita determinadas atividades quando surgem as questões do meio ambiente.” CC1

d) ABORDAGENS METODOLÓGICAS/ INTERDISCIPLINARIDADE

“O grande problema em qualquer curso neste país é que ele ainda é construído sob o **viés disciplinar**, a questão é como derrubar esses muros. Este acaba sendo **um fator limitante à uma abordagem transversal**.” C/PD

“Nós ainda trabalhamos de uma **forma muito tradicional** [...] os cursos são ainda **muito centrados em disciplinas.”** CB

“Tentar entrar em **diálogo com outros docentes**, mas é muito difícil.” CC1

e) CONTEXTUALIZAÇÃO

“(A discussão sobre a temática) fica muito na **teoria** e não consegue colocar na **prática**.” PC1

“Esta questão de **muita teoria e pouca prática.**.. os professores muito falam e fazer não conseguem.” PC2

“A escola fica “enxugando gelo”. **Levanta os problemas, mas não mostra caminhos.”** PC2

f) OUTROS DESAFIOS

“Acho que é uma questão de interesses econômicos [...] Eu considero que **estas questões são difíceis porque são questões sociopolíticas e econômicas,** mas que exigem, sim, dos poderes públicos, tomarem um posicionamento em relação a isso.” CA

“A gente está sempre **engatinhando**, em todos os sentidos, procurando crescer cada vez mais.” PB

“Tem muita coisa para se acertar ainda, **não é um projeto perfeito**, nunca é, **está sempre em desenvolvimento**.” PC2

Como se pode observar, os maiores desafios residem na formação do professor formador dos futuros professores que, segundo os/as entrevistados/as, teriam dificuldades para superar suas próprias concepções e abordagens teórico-metodológicas. Em segundo lugar, mencionam os desafios relacionados às defasagens formativas dos/as ingressantes no curso. A atribuição de falta de “bagagem cultural ou cognitiva” dos/as alunos/as, como um dos principais desafios ao desenvolvimento de sua formação profissional, é bastante recorrente entre professores dos diferentes níveis do sistema educacional. Entretanto, como se pode ver mais adiante, nesse aspecto, não há uma relação direta entre desafio e proposição, ou seja, entre as proposições dos coordenadores e professores não são mencionadas ações pedagógicas que visem recuperar tal defasagem.

Em relação à estrutura curricular, predomina a observação em relação ao pouco tempo (carga horária) destinado ao trato específico da temática e a crítica ao modelo disciplinar. Sobre isso Gallo (2000) escreve:

> [...] difícil romper com as barreiras entre as disciplinas porque a educação sempre esteve também permeada pelos mecanismos de controle. E a disciplinarização possibilita esse controle sobre o aprendizado (o quê, quando, quanto e como o aluno aprende) e também um controle sobre o próprio aluno (GALLO, 2000, p. 23).

As proposições dos coordenadores e professores para uma melhor *ambientalização* curricular no curso de Pedagogia também foram agrupadas por temas e seguem elencadas abaixo:

a) GESTÃO DO COORDENADOR

“O coordenador é um **entusiasta.**... deveria partir dele. Ele tem que **delegar responsabilidades**, mas tem que **apresentar ideias**.” CC1

“O trabalho de coordenação dá **uma abertura para a gente**. Quando você pega as ementas, fica com a preocupação de **ver os pontos de confluência**, ou seja, os pontos em que você pode estar **trabalhando de uma forma mais interdisciplinar**. Os temas voltados para a questão ambiental dão esta oportunidade de trazer esta **proximidade entre as disciplinas**.” CB

“**Conversar com os professores** para que busquem, entre eles, estes momentos em que eles podem estar usando os temas para trabalhar de uma forma interdisciplinar.” CB

“Eu penso que a gente iria cair na **interdisciplinaridade,** se os professores conversassem entre si.” CC1

“Uma **reunião no início de cada semestre** com todos os líderes das disciplinas. Este é o momento em que **os professores verificam a ementa deles**... seria nestes momentos de seminários, de jornadas, a gente **colocar o tema para ser debatido, explorado** (entre) todos os outros colegas que irão trabalhar naquele semestre.” CB

“Dar **espaço para as demais disciplinas conversarem**.” CC1

“**Gestão democrática**... todo mundo sugere, escolhe, mesmo nas situações em que tenho que passar para a mantenedora, que exigem de mim uma posição, qualquer tomada de decisão, primeiro eu passo pelo menos para quatro professores, que fazem parte do núcleo estruturante. Procuro **dividir com eles qualquer decisão antes de passar adiante, até porque se vencemos estamos todos juntos e se “furamos” assumimos todos juntos.** Os mais antigos da equipe já têm isso muito enraizado, e quem está entrando está tendo a formação para ter a “carinha” do curso e da nossa gestão. Eu tenho uma parceria com o professor “C2” que é muito forte, já há seis anos, desde que eu entrei (na instituição) que nós temos este projeto.” CC2

“Por que não chamar: vem cá, **vamos fazer** isso aqui? Se pensar é fácil fazer isso. Mas você tem que **ser humilde**: Vamos fazer uma prova interdisciplinar? **Como é que a gente vai fazer isso?** Como é que a gente pode **melhorar**? CC1

“**Não é necessário e nem suficiente ao coordenador ter uma formação específica,** basta que seja sensível à temática ambiental, dentre outras necessidades do curso.” C/PD

“Eu acho que, de imediato, ir chamando para esta **articulação nas unidades temáticas**... para essa ampliação, identificando estes aspectos que aparecem nos programas, nas discussões de **planejamento**, nas discussões de articulação de

conteúdo temático, do que se pode **trabalhar junto**. Numa eventual **avaliação** que a gente venha a fazer do projeto, do currículo, **fazer com que isto se expresse aqui** no meio destas unidades temáticas, ou **nas ementas**, não necessariamente nas unidades temáticas, para não se mexer na grade. Mas nas ementas isso pode ser colocado [...] **A ementa é que vai responder e dar uma direção**." CA

b) ESTRUTURA CURRICULAR

"(o tema ambiental) deveria **aparecer em qualquer disciplina**. Como é que você poderia garantir isso? Através de **uma prescrição, uma exigência**. Não só a temática ambiental, mas a questão das "relações étnico-raciais"[31], a "educação em direitos humanos"[32]... já há uma proposição do MEC para isso." C/PD

"Ter uma revisão, uma atualização das diretrizes curriculares dos cursos... eu penso que não é preciso grandes reformas, mas **uma adequação** (nas diretrizes)... Poderia ser muito melhor se eu tivesse, talvez, **um pouco mais de tempo,** que fossem três horas semanais." PA

"O curso de Pedagogia poderia ser **estruturado** de uma forma diferente, pensar: o que é importante para este professor? Precisa discutir as questões atuais, rever a sua prática." PC1

"**(Saber) o que** os gestores, **os professores**, os coordenadores pedagógicos que estão na rede de ensino, **precisam**? **Que tipo de pedagogo o mercado precisa?"** PA

"O curso migrando agora de três para **quatro anos**, talvez venha o nosso gancho - o aluno até poder vir a escolher uma parte do da carga horária (de estágio supervisionado), mas que ele tenha que, efetivamente, **fazer um trabalho nas "escolas de aplicação"** que seriam as escolas públicas e particulares vinculadas ou em parceria com esta universidade." CC2

"Termos **"escolas de aplicação**": vincular esses **projetos** que os alunos analisam, estudam, pensam, discutem, apresentam em forma de seminários e de regências, que isso **possa ser veiculado e difundido...** fazer **parceria escola e universidade**.... não falo restrito ao ambiente - escola, onde nós temos maior público e inclusive a maior carga de estágio, mas **que pode ser feito com parcerias com ONGs, com empresas."** CC2

"Uma formação (da/o pedagoga/o) adequada seria então para **quatro anos."** C/PD

c) INTERDISCIPLINARIDADE

[31] "Educação para as relações étnico-raciais". Portaria do MEC nº 99 de 29 de julho de 2009.

[32] Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Disponível em: portal.mec.gov.br

“Seria interessante uma **abordagem interdisciplinar** e esse incremento seria você **inserir metodologias ativas**, ir para estratégias que seriam facilitadoras para uma abordagem que é superinteressante.” C/PD

“Ele (**o tema) é permeável... em qualquer disciplina**, em qualquer curso... se a sala de aula estiver **permeável ao mundo**, é inevitável que o ambiente tenha que entrar como tema.” C/PD

“Necessário **acabar com esta questão disciplinar**. A nossa vida não é disciplinar. **Quando temos um problema não usamos apenas uma disciplina para resolvê-lo.** Esta questão está muito **ultrapassada**. Estamos caminhando, engatinhando.” PC2

Se você é professor da Metodologia de **Geografia** que mal faz tratar as questões do **letramento**.” CC1

d) ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

“Logo de cara um “**choque”**... **destruir** o que elas tinham aprendido de errado. Tentar **construir com elas** (alunas) um real conceito de meio ambiente inserindo o homem neste meio.” PC1

“Uma **avaliação única** das três disciplinas, uma **prova integrada**... práticas de **unir estratégias pedagógicas**.” PC1

“Um **projeto desse tipo (de percepção)** ... a gente ter mais possibilidade de **trabalho de campo**.” PC1

“Acho que seria trabalhar com **concepções de educação ambiental** e olhando para a educação ambiental como uma forma de **educação em valores**. Os **conteúdos atitudinais** seriam o grande interesse em abordar a educação ambiental.” C/PD

e) INTERVENÇÃO E/OU ARTICULAÇÃO ENTRE/COM ESPECIALISTAS DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS

“E eu penso que quem faz isso (**sensibilizar os alunos**) são vocês (**educadores e especialistas da área ambiental**). - São vocês que têm uma motivação maior, os que podem nos auxiliar. Eu penso que na nossa atual formação deve haver uma **intervenção com palestras**.” CC1

“Seria muito interessante se tivesse uma **disciplina que discutisse o meio ambiente**. Se você coloca esta disciplina como fazendo parte da grade curricular, você cria situações onde **o indivíduo pensa**, ele vai começar, obviamente, a **se aprofundar um pouco mais**. Pode não chegar assim a um conceito, mas ele vai pelo menos ter práticas diferenciadas, **sair desta mesmice**.” CC1

“Parar de achar que o curso de **Pedagogia é só para (professores) pedagogos**. Você não tem que formar um sujeito global, na totalidade? Como formar se o pedagogo só tem um olhar.” CC1

“Eu poderia, quando for falar do meio biológico, **trazer alguém da área de biologia**.... professores de fundamentos de ciências, de história, de matemática. O próprio **professor de português para ajudar a bolar e redigir o relatório.** - - Acho que dá para buscar esta **interdisciplinaridade** dentro deste trabalho.” PC1

“Como **eu (biólogo) tenho uma inserção (neste tema)**, então é inevitável que eu traga estas questões.” C/PD

“Currículos bem planejados, professores engajados, **pessoas que conhecem muito o assunto**.” PC1

f) CONTEXTUALIZAÇÃO

“O que nós fazemos para **contextualizar** (a temática)? Partimos de **filmes.** Os alunos assistem um determinado filme e a partir daquele filme, que é um documentário de uma situação problema regional, ou um documentário brasileiro, por exemplo, os filmes do grupo Alana (Instituto Alana): “Criança a alma do negócio”, “Além do peso”, “Tarja branca” que foi um dos primeiros que nós passamos. A partir desse filme, nós trabalhamos História da educação, Filosofia da educação... aí, nós trazemos os teóricos em Psicologia do desenvolvimento e as várias áreas do conhecimento a partir de um filme. **Isso tem ajudado muito os professores** a perceberem de que modo eles podem contextualizar os teóricos que eles tanto aprofundam em sala de aula.” CC2

“Quando eles (alunos) começam a **perceber os problemas**, que há mesmo problemas e **que eles podem intervir,** fica uma coisa bem legal, eles acabam participando, e trazendo **retorno** sobre aquela atividade... dizendo que o trabalho corroborou o (trabalho do) pessoal do bairro... **levantaram um problema**, **lutaram com outras pessoas** e agora (o projeto) foi aprovado na prefeitura... sempre aparece uma coisa ou outra... que conseguiram escadas, escadões, rampas para deficientes, coisas simples, mas que fazem toda a diferença no bairro. Tem grupo que **além do projeto** que ele monta para a escola, monta também um para a comunidade, que é a construção de uma padaria, uma horta comunitária... que possam **atingir os pais, o entorno daquela escola** que está inserida no bairro que eles estudaram, que eles analisaram.” PC2

“Eu acho que você (professor/a das séries iniciais do EF) conseguir **praticar um pouco destas questões** com as crianças. É uma coisa a desejar.” PC2

“A gente (professores da graduação) faz a questão do **teórico,** vamos até o bairro, discutimos, mas **falta um pouco mais** desta questão **prática.**.. colocar a mão na massa, **desenvolver mais projetos**.” PC2

g) INICIATIVA POR PARTE DOS PROFESSORES DO CURSO

“Nas faculdades os professores têm uma **relativa autonomia**. É possível um grupo de professores tentar conversar, trocar ideias e **montar um projeto**.” CC1

“**Eu fui** aos estudos de meio, **eu ouvi** o professor falando... saber que era **possível** você realizar alguma coisa no sentido de uma **prática interdisciplinar**... um **projeto interdisciplinar**.” CC1

h) FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES

“Eu acho que ele (o pedagogo) tem que entender dessas coisas de **buscar transformações** para poder, a partir daí, com conhecimento de causa, trabalhar com os alunos.” PC1

“Como eu vou **ensinar as pessoas** (as crianças) a usar os recursos de forma racional **se eu não uso**.” PC1

i) AVALIAÇÃO

“Um projeto perfeito, nunca é, está sempre em desenvolvimento... **todo semestre a gente muda alguma coisa**, sempre percebe que faltou alguma coisa, acrescenta, tira... acho que a gente tem sempre como **melhorar**... sento com eles (as/os alunas/os) no final para conversar sobre **quais foram as dificuldades deles**, as coisas que mais gostaram, as que não gostaram. Então, sempre faço uma **avaliação com eles**.” CP2

A análise das expressões permite observar que o papel do coordenador do curso, de acordo com a percepção do grupo de entrevistados, é essencial para que o processo de *ambientalização* curricular se efetive. Da sua capacidade de articular as disciplinas e de motivar os professores, dependeria o exercício e a concretização da interdisciplinaridade.

Em segundo lugar, como desafios, são mencionadas as questões estruturais do currículo, ou seja, a questão da carga horária das disciplinas e do curso como um todo, que deveriam ser ampliadas. A interdisciplinaridade é também preconizada como forma de tentar superar a compartimentalização do saber, de compreender a realidade e de buscar soluções para os problemas complexos da atualidade, pelo amálgama dos saberes das diferentes áreas de

conhecimento. Para isso, sugerem o uso de novas metodologias e estratégias pedagógicas (metodologias ativas: estudo por projetos, avaliação integrada, e outras).

Gallo (2000) alerta para o fato da interdisciplinaridade, apesar de representar um avanço em relação ao modelo disciplinar, não dar conta de

> [...] produzir e fazer circular os *saberes não-disciplinares* e as competências solicitadas pela caótica e híbrida realidade contemporânea. Ela exige de nós que nos debrucemos sobre as questões da educação, com muito mais empenho e esforço de pensamento criativo. (GALLO, 2000, p. 33)

Os/as entrevistados/as compreendem como importante a participação de especialistas da área ambiental na articulação dos conteúdos das diversas disciplinas como forma de garantir a circulação de informações e de concepções mais precisas e aprofundadas sobre o tema. Relevante para eles/elas também é a contextualização do conhecimento, por meio da valorização das atividades práticas e da aprendizagem baseada em problemas e/ou baseada em estudos de caso, estudos de meio, etc. Layrargues (2008) recomenda a estratégia de resolução de problemas ambientais locais como uma possibilidade de aproximação entre a escola e a realidade cotidiana do estudante.

> A resolução de problemas ambientais locais carrega um valor altamente positivo, pois foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais, distantes da realidade local, e parte do princípio de que é indispensável que o cidadão participe da organização e gestão do seu ambiente de vida cotidiano. Aqui, a participação transcende a clássica fórmula de mera consulta à população, pois molda uma nova configuração da relação Estado e sociedade, já que envolve também o processo decisório. Participação, engajamento, mobilização, emancipação e democratização são as palavras–chave. (LAYRARGUES, 2008, p. 115)

Sobre o protagonismo do professor no processo de ambientalização curricular, indicado pelos entrevistados, Gallo (2000) escreve:

> Os professores podem ter uma participação extremamente importante no processo de romper com essa tradição alienante e superar essa contradição histórica entre o saber e a realidade... [...] quebrando, na medida de nossas possibilidades - sem dúvida alguma, sensivelmente limitadas pela burocracia escolar -, a compartimentalização de que é vítima nosso sistema educacional. Podemos tentar fazer de nossos currículos novos mapas, não mais marcados por territórios fragmentados, mas

> tentando ultrapassar fronteiras, vislumbrar novos territórios de integração entre os saberes. Cada professor poderia, para começar, tentar mostrar que os conteúdos que ensina em suas aulas não estão isolados, mas se relacionam de algum modo com tudo o mais que o aluno aprende na escola. (GALLO, 2000, p. 24)

Finalmente, é preciso destacar a referência feita por apenas um dos professores ao valor da avaliação coletiva permanente em relação aos processos, ao trabalho do professor e ao aproveitamento dos/das alunas.

Das experiências narradas pelos/as professores/as quanto à inserção da temática ambiental nos respectivos cursos, uma merece especial atenção por abarcar, no entendimento desta pesquisadora, aspectos observados nas três categorias de análise: a relevância da temática ambiental, a busca por interdisciplinaridade, por abordagens metodológicas mais ativas e indícios significativos de tendência *crítica* político-pedagógica. Trata-se do relato do caminho percorrido pelos/as coordenadores/as e professores/as da Instituição "C" que, em busca de práticas interdisciplinares, encontraram na educação ambiental o eixo desse movimento. A narrativa de alguns dos educadores envolvidos neste projeto está disponível no Apêndice 4.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Que bem maior que o homem
é a Terra, a Terra e o seu arredor,
Que encerra a vida,
que na Terra não se encerra,
a vida, a coisa maior,
Que não existe
onde não existe água
e que há onde há arte,
Que nos alaga e nos alegra
quando a mágoa a alma nos parte,
Para criarmos alegria para viver
O que houver para vivermos [...]
(Quede água? – Lenine/Carlos Rennó)

No momento em que finalizo este trabalho, busco respostas para questões que colocam em dúvida todo um caminho percorrido, no sentido de compreender o fenômeno que originou minha pesquisa. Que impacto este estudo promove, ou em que contribui para sair do lugar comum, do pensamento hegemônico, aparentemente crítico, mas conformista e obediente, que me escraviza ideologicamente e para o qual dou força, como educadora alienada? Que contribuição traz para o aprofundamento da reflexão ou para a ampliação da educação ambiental, para além de suas fronteiras? Nem mesmo servem de consolo ou amenizam a sensação de ingenuidade desmascarada, considerar que a falta de rigor e clareza conceitual exige aprofundamento nas pesquisas, tempo de maturação, envolvimento nas questões socioambientais cotidianas e diálogos aprofundados com meus pares. Falta tanto...

A escolha do tema aqui discutido teve uma história. Minha trajetória pessoal e profissional está ligada a ele, antes mesmo da percepção das motivações e dos objetivos que me trouxeram ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP.

Este trabalho é fruto de inquietações que vivencio, enquanto educadora ambiental, em processos formativos com professoras de educação infantil, das

séries iniciais do ensino fundamental e de educadoras sociais, nos quais ficam evidentes, nas atividades pedagógicas desenvolvidas, concepções e representações sociais de ambiente e de educação ambiental que insistem em permanecer conservadoras, pouco contribuindo para o avanço de uma educação ambiental *crítica* do modelo político-econômico vigente.

Ao iniciar estudos no Programa, minha expectativa era de conhecer como ocorre o trato da temática ambiental na formação inicial dessas professoras, ou seja, nos cursos de Pedagogia para, baseada nessa pesquisa, pensar metodologias que me ajudassem a desenvolver atividades formativas mais adequadas, no sentido de suprir o que considero uma lacuna na formação docente, ou seja, a dimensão socioambiental do educador.

Pensava que a pesquisa iria revelar razões muito simples para essa lacuna e que as soluções para isso, por sua vez, seriam ações pontuais, sobretudo de origem externa à instituição, tais como cursos, palestras e oficinas ministradas às/aos estudantes, de preferência desenvolvidas por mim e por minha equipe, em parceria com as universidades.

No processo de contextualização da pesquisa, primeiramente fiz um levantamento bibliográfico sobre o tema que constituiu o meu referencial teórico. Nos dois primeiros capítulos explorei as questões relacionadas à estrutura curricular do curso de Pedagogia e as possíveis contribuições dessa graduação para a formação de educadores/as, também ambientais.

O grande objetivo do trabalho foi conhecer o modo como universidades privadas do município de São Paulo têm realizado o processo de inserção da temática ambiental nos cursos de Pedagogia. Para atingir essa finalidade, procurei investigar, por meio de análise documental, entrevistas e observação da prática pedagógica, se os/as coordenadores/as e professores/as do referido curso consideram importante a inserção da temática ambiental no processo de formação de educadores, que abordagens metodológicas utilizam para a inserção da temática e que desafios enfrentam nesse processo.

Estabelecidos os critérios de escolha dos sujeitos - coordenadores e professores de cursos de Pedagogia de quatro instituições privadas do município de São Paulo - e das categorias de análise - Relevância da temática ambiental

para coordenadores e professores; Tendências político-pedagógicas nas abordagens metodológicas; Desafios e proposições de coordenadores e professores para a *ambientalização curricular* - iniciei um caminho metodológico, descrito no terceiro capítulo.

Este estudo teve relevância pessoal e profissional na medida em que buscou fundamentação teórica para a minha *práxis*. Do ponto de vista social, foi fundamental para a compreensão de um fenômeno que tem desdobramentos na atuação de profissionais que precisam de uma formação atualizada e compatível com as novas demandas por uma educação que abarque, de forma responsável e deliberada, as complexas questões da contemporaneidade. Embora este seja um estudo de caráter qualitativo e, portanto, não analise uma amostra representativa dos cursos de Pedagogia que permita generalizar os dados obtidos, para a academia e para os/as educadores/as interessados pela temática ambiental, o legado do trabalho reside na produção de proposições, que emergiram dos sujeitos que vivenciam o problema levantado pela pesquisa, que podem contribuir para uma melhor formação de pedagogas/os do ponto de vista da educação ambiental.

No processo de coleta e organização dos dados, foi possível, em primeiro lugar, promover reflexão entre os sujeitos da pesquisa a respeito das suas concepções de educação ambiental e de suas práticas pedagógicas na formação de professores. Em segundo lugar, a partir da reflexão deflagrada, evidenciar os desafios inerentes à inserção da temática ambiental nos cursos investigados. Por último, elencar entre os próprios participantes da pesquisa, propostas para incrementar o processo de *ambientalização* curricular nos cursos. Acredita-se que tal olhar investigativo possa servir de subsídio para futuras pesquisas que desejem ir além dessas análises e, eventualmente, para a elaboração de um projeto de intervenção em educação ambiental na formação inicial ou continuada de pedagogas/os.

Conhecer os sujeitos envolvidos no processo de *ambientalização curricular* e os desafios que enfrentam no seu cotidiano, nessa e em outras dimensões formativas, mostrou que operar mudanças não é tão simples quanto me parecia. O cotidiano da universidade revela quão complexas são as

estruturas formais e as relações sociais que nela se materializam por meio de conflitos e acordos, adesões e transgressões.

Devido ao seu caráter interativo, a entrevista favoreceu que quatro entrevistados refletissem sobre sentidos e experiências vividas, pois verbalizaram coisas do tipo, “nossa, quanta coisa já fizemos, a gente não dá valor para o que faz”, “sabe que falando agora com você - comigo, pesquisadora, no caso, - me ocorreu que, de repente, no próximo semestre poderia incluir essa temática no projeto da disciplina...”

Na instituição “A”, por exemplo, coordenadora e professora relataram se sentir motivadas, ao responder às perguntas da entrevista, a implementar mudanças em suas práticas administrativas e pedagógicas em relação à inserção da temática ambiental no curso. No caso da Instituição “C”, depois de observar a prática dos professores, cheguei a sugerir aos/às entrevistados/as que aproveitassem a transcrição da entrevista para a elaboração de um artigo relatando a experiência deles com o trabalho interdisciplinar que desenvolvem por considerá-lo de grande relevância para a formação de pedagogas/os.

A análise do conjunto de dados revelou que a grande exposição de problemas ambientais, na mídia eletrônica, tem contribuído para a relevância adquirida pelo tema nos cursos de formação de professores. Os assuntos tratados pelos professores, em geral, são aqueles “trazidos pelas/os alunas/os”, que se encontram na pauta dos telejornais e que por isso reforçam tendências *conservacionistas* e/ou *pragmáticas* de educação ambiental.

Os desafios enfrentados por coordenadores/as e professores/as no processo de inserção da temática ambiental no currículo se mostraram, de acordo com o depoimento deles, relacionados à falta de formação do professor formador para conduzir discussões sobre a temática, as empobrecidas concepções que as/os alunas/os têm sobre o assunto, à estrutura disciplinar estabelecida pelo currículo, e a falta de contextualização nas abordagens metodológicas, nessa ordem de importância.

As proposições no sentido de incrementar a *ambientalização curricular* no curso de Pedagogia, colhidas entre os sujeitos da pesquisa e elencadas neste trabalho, também pelo número de vezes que foram mencionadas, apontam para

a gestão do coordenador como principal responsável por desencadear o processo de *ambientalização curricular*, para o rompimento ou a transgressão da estrutura disciplinar como forma de garantir a interdisciplinaridade, a utilização de metodologias ativas, ou seja, o uso de técnicas que considerem as teorias de aprendizagem de adultos, os saberes necessários ao docente desse século, as diferentes dimensões envolvidas na sua formação e a contextualização da teoria por meio da problematização e da resolução de questões da realidade local.

No que tange a minha prática profissional, convém realçar a expressiva proposição dos sujeitos entrevistados pela participação de especialistas em educação ambiental na construção de um currículo *ambientalizado*. Ao propor mudanças curriculares no curso de Pedagogia que efetivamente contribuam para formar educadores, também, ambientais, me posiciono favorável, mais que isso, julgo indispensável considerar tal proposição na medida em que aponta, no meu entender, para uma possibilidade de diálogo e de construção de um projeto coletivo envolvendo coordenadores, professores e especialistas da área ambiental, na direção da superação dos desafios explicitados, mesmo que dentro, ainda, de um modelo curricular marcado pela fragmentação do conhecimento, que nada tem de disciplinar, mas ao contrário, exige a transcendência dele para a manutenção da vida tal como a conhecemos.

Jamais imaginaria, ao iniciar este mestrado, que teria tantos e tão intermitentes questionamentos a respeito dos meus conhecimentos e de minhas representações e que não seria possível dissociá-los da minha prática, apoiando-me apenas no conhecimento científico ou consagrado. “Mestrar” constrange, porque já não é mais possível voltar atrás, para o estado de alheamento. Constrange porque minha *bio:grafia* continua e para mim, terá de estar cada vez mais marcada por *"princípios éticos, de solidariedade, diálogo, camaradagem, respeito e muito trabalho para que a educação ambiental não seja vista como [...] uma aventura pedagógica, uma utopia ingênua."* (Marcos Reigota)

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. A flor e a náusea. **A Rosa do Povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 51-64, julho, 2001.

BARBA. C. H. "**Ambientalização Curricular" no ensino superior**: o caso da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Porto Velho. Doutorado em Educação Escolar UNESP. Araraquara, SP, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, M. do S. da S. **A Temática Ambiental na Educação Superior**: políticas, gestão acadêmica e projetos de formação nos cursos da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Doutorado em Educação. UFRN, 2011.

BRASIL. Congresso Nacional: **Lei 6.938/81** que dispõe sobre a **Política Nacional do Meio Ambiente**. Brasília, 1981.

_____. Senado Federal: **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96** que institui as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Vol. 8. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente, saúde. Vol.9. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.795/99** que institui a **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001** que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.1/2006** que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação/Ministério do Meio Ambiente/RUPEA. **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos nº 12: Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 14/2012** que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 18. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acesso em 02out2015.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005/2014** que aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE. Brasília, 2014.

_____. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2014. Índice Geral dos Cursos (IGC). Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2014&jornal=1&pagina=23&totalArquivos=144>. Acesso em 02out2015.

_____. Ministério da Educação. e-MEC: Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados, 2013. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova> Acesso em 02out2015.

CARVALHO, I. C. de M. Qual Educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável.** Porto alegre, vol.2, abril/junho, 2001.

CARVALHO, L. M. A Educação Ambiental e a formação de professores. In: **Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental.** Brasília: MEC; SEF, 2001.

CASCINO, F. **Educação Ambiental:** princípios, história, formação de professores. São Paulo. Editora Senac. São Paulo. 1999.

CASTRO, M. Política de formação de professores para a educação básica: polêmicas e perspectivas em torno da formação de professores no curso de pedagogia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol.19, n.1, jan./jun. 2003.

CAVALCANTI, R. de A. Andragogia**:** a aprendizagem nos adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**, ano 4, nº 6, julho de 1999. Disponível em <http://pt.slideshare.net/Vicentana/andragogia-a-aprendizagem-nos-adultos>. Acesso em 24fev2015.

CERVERA, J. P.; FRANCO, P. V. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz... bem se entende. Aliusprint.S.A PROTECA REPEM. 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem>. Acesso em 23set2015.

CIGANDA. J. M. de. **Educação Ambiental na formação do Pedagogo**: um estudo de caso do Projeto Água como Matriz Ecopedagógica. Mestrado em Educação. UnB, 2010.

CUNHA, V. H. da. **A Dimensão Ambiental e os Currículos dos Cursos de Formação de Professor nas instituições de Ensino Superior em Manaus**. Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia. UFAM - 2012.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. São Paulo. Gaia. 1993.

_____ A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: **Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental.** Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**: práticas inovadoras de educação ambiental. 2ª ed. rev., ampl. e atual. São Paulo. Gaia. 2006.

DEORCE, M. S. **Caminhos para uma Educação Ambiental Crítica como centro de forças no currículo do curso técnico em Mecânica do IFES/Campus Vitória**. Doutorado em Educação: Currículo. PUC-SP 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 58ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2014.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARAGORRY, R. R. **Tendências da Educação Ambiental na Escola Pública do Município de São Paulo** (1972 – 2004). Mestrado em educação: Currículo. PUC-SP 2005.

GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez, 2010.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo. N.100. p. 33-46. dez/jan/fev. 2013-2014.

GATTI, B.A. BARRETO, E.S.S. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. (Relatório de Pesquisa). Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental:** Uma conexão necessária. Campinas, SP: Papirus. 2012.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais.** Campinas. Papirus, 2012.

_____. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas. Papirus, 2007.

GUIMARÃES, R.; FONTOURA, Y. Rio +20 0u Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. In: **Ambiente & Sociedade**. Vol.15, n.3. São Paulo. Set/dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2012000300003>. Acesso em 16jun2015.

LANNA, N. B. R. **O Curso de Pedagogia, a prática dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a Interface com a Educação Ambiental**. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. UNIPLI/ANHANGUERA EDUCACIONAL 2012.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema gerador ou uma atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. A. **Verde cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Petrópolis: D & P *et Alii*, 2008.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, v. 17, n.1, p. 23-40, 2014.

LEFF, E. Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. Petrópolis. DP *et Alii*, 2008.

_____ Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: **Olhar de Professor.** vol. 14(2). P. 309-335. Ponta Grossa, PR. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3515/2512> Acesso em 16de jun2015.

LEITE, Y. U. F.; LIMA, V.M.M. Cursos de Pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/MEC? **Ensino em-Revista**, Uberlândia, v. 17, p. 69-93, jan./jun. 2010.

LOPES, T. da S. **A Educação Ambiental na formação do Pedagogo**: A Dimensão Ambiental no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPB - João Pessoa. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. 2012.

LOUREIRO, C. F.B.; TORRES, J. R. **Educação ambiental:** dialogando com Paulo Freire. São Paulo. Cortez, 2014.

LÜDKE; M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. **Formação de Professores**. Para uma mudança Educativa. Editora Porto. 1999.

MASETTO, M. T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MEDINA, N. M. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar – 1º grau. **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental**. Brasília: Ibama, 1994.

_____. Formação de multiplicadores para a educação ambiental. *In*: PEDRINI, A. G. (Org.) **O contrato social da ciência**: unindo saberes na educação ambiental. Petrópolis: Vozes, 2002.

MEYER, M. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da Educação Ambiental no ensino fundamental.** Brasília: MEC; SEF, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo. Cortez. 2000.

MUNHOZ, E. M. B. **As Concepções dos Gestores do Ensino Fundamental sobre a Educação Ambiental Escolar**. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. PUC-SP 2013.

OLIVEIRA, M. G. de. **Cursos de Pedagogia em Universidades Federais Brasileiras**: Políticas Públicas e Processos de Ambientalização Curricular. Mestrado em Educação: Educação Ambiental. UNESP 2011.

ONU**. Nosso futuro comum** – O Relatório Brundtland, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/12906958/Relatorio-Brundtland-Nosso-Futuro-Comum-Em-Portugues#scribd> Acesso em 02set2015.

PLACCO, V. M. N. S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAUJO, M. I. O. ; OLIVEIRA, L. E. (orgs.). **Desafios da formação de professores para o século XXI.** Editora UFS. 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2006.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo. Cortez. 1995.

_____. **Verde cotidiano:** o meio ambiente em discussão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Cidadania e educação ambiental. **Pedagogia & Sociedade**; 20, Edição Especial: 61-69, 2008b.

_____. A educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente & Educação**, vol. 13, p. 11-22, 2008c.

_____. **O que é educação ambiental**. São Paulo. Brasiliense. 2014.

REIGOTA, M.; PRADO, B. H. S. (Orgs.) **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo. Cortez, 2008.

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior**: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, 2014.

ROCHA, P. A. M. **Ecoeducação Universitária**: Saberes e Dissabores em Educação Ambiental. Estudo de caso nos cursos de Pedagogia nos campi VII E VIII da UNEB. Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental. UNEB, 2012.

SANTANA, A. R. de. **O Ambiente no olhar de alunos em diferentes momentos da escolarização**. Mestrado em Ensino de Matemática e Ciências. Universidade Federal do Pará, 2004.

SANTOS, M. E. da C.; TAGLIEBER, J. E. **Andragogia: um novo olhar sobre a aprendizagem do adulto.** UNIVALI. Camboriú. SC. 2004. Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/01_08_24_ANDRAGOGIA_UM_NOVO_OLHAR_SOBRE_A_APRENDIZAGEM_DO_ADULTO.pdf>. Acesso em 09abr2015.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Lei nº 15.967/2014 que dispõe sobre a **Política Municipal de Educação Ambiental de São Paulo**. São Paulo. 2014.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Planejamento. **São Paulo: crise e mudança**, [entre 1989 e 1992].

_____. Secretaria do Verde e do Meio Ambiente (SVMA). Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/meio_ambiente/organizacao/> Acesso em 02set2015.

SARTORI, J. Educação bancária/educação problematizadora. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAUL, A. M. Currículo. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, D. J. **O paradigma transdisciplinar**: uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental. PADCT/CIAMB, 1999.

SIRKIS, A. O desafio ecológico das cidades. In: TRIGUEIRO, A. (Org.) **Meio ambiente no século 21**.Rio de Janeiro, Sextante, 2003.

SOLLER, M. A.; MATOS, M. I. (Orgs.). **A cidade em debate**. São Paulo: Olho D'água, 2000.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Saberes profissionais e formação profissional**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2010.

TEIXEIRA, L. A.; TOZONI-REIS, M. F. de C. A educação Ambiental e a formação de professores: pensando a inserção da educação ambiental na escola pública. **VII EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro - SP, 2013.

TERZI, C. A. Processo de aprender a estudar em grupo de educadores: escutas e pegadas em caminhos percorridos. In: **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2006.

THOMAZ, C. E. **Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores**. Mestrado em Educação. PUCAMP, 2006.

TORRES, J. R.; FERRARI, N.; MAESTRELLI, S. R. P. Educação ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana. *In*: LOUREIRO, C. F. B.; TORRES, J. R. (orgs.). **Educação ambiental:** dialogando com Paulo Freire, São Paulo: Cortez, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Educação ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.5, n. 9, p.33-50, 2001.

_____. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, junho 2006, nº 27.

TRIGUEIRO, A. Meio ambiente na idade mídia. In: TRIGUEIRO, A. (Org.) **Meio ambiente no século 21**.Rio de Janeiro, Sextante, 2003.

UNTALER, L. de O. **Aproximações de Estudantes de um curso de Pedagogia com a temática ambiental**. Mestrado em Educação. UNICAMP, 2011.

APÊNDICES

Apêndice 1:Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (CTLE)

Resolução CNS - nº 466 de 12 de dezembro de 2012

Nome do participante: _____

Pesquisadora: **Tânia Lídia Ribeiro Aversi – RA: 00144589. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP**. Rua Monte Alegre, 984, Perdizes, São Paulo – SP – CEP: 05014-901.

1. Título do estudo: “Educação ambiental na formação inicial do pedagogo: desafios e proposições”
2. Propósito do estudo: O objetivo deste estudo é identificar proposições no sentido de uma melhor formação do pedagogo, sob a perspectiva da educação ambiental.
3. Procedimentos: Serei convidado a participar de uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, na qual abordarei aspectos relacionados à educação ambiental e a minha prática como:

3.1 – Coordenador do Curso de Pedagogia. ( )

3.2 – Professor do Curso de Pedagogia. ( )

4. Riscos e desconfortos: Não existem riscos de qualquer espécie ou desconfortos associados a esta pesquisa.
5. Benefícios: Compreendo que não existem benefícios diretos de qualquer espécie para a minha pessoa, enquanto participante deste estudo. Entretanto, os resultados do mesmo poderão tanto ajudar a entender os desafios postos pela temática quanto ampliar as proposições voltadas à ambientalização curricular no curso de Pedagogia.
6. Direitos do participante: Posso me retirar deste estudo a qualquer momento.
7. Fidelidade e Confidencialidade: Uma vez feita a transcrição exata do respondido por mim na entrevista, devolverei o texto assinado para a pesquisadora. Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser

publicados em periódicos especializados ou apresentados em congressos acadêmicos ou profissionais, mas que, em nenhum momento, meus dados pessoais ou a identidade da instituição à qual estou vinculado(a), serão revelados, a menos que a lei o requisite.

8. Dúvidas: Se tiver dúvidas poderei telefonar para Tânia Lidia Ribeiro Aversi, RG: 18.261.517-0, CPF: 075751788-99, no número (11) 3586-8404 ou (11) 97314-0931 a qualquer momento ou para o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP - telefone: 36708466.

Compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste termo de consentimento.

São Paulo, _____ de 2015.

_____ _____

Assinatura do Participante Assinatura da Pesquisadora

Apêndice 2:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM COORDENADORES DO CURSO

1) Perfil do entrevistado:

Trajetória acadêmica e profissional: formação, locais de trabalho, experiências anteriores, departamento ao qual está alocado e disciplina(s) que leciona atualmente.

2) Sobre O Curso de Pedagogia e a Educação Ambiental:

a) Faça um breve relato sobre o curso sob sua coordenação (origem, contexto e outras informações que considerar relevantes).

b) O curso que você coordena procura inserir a discussão e o trabalho com questões relativas à temática ambiental? Em caso positivo, de que maneira? (Por meio de projetos? De disciplinas? Outros meios? Quais?)

c) Se a resposta à questão “b” for positiva, você considera que as questões ambientais têm sido trabalhadas de maneira adequada no curso? Por quê?

d) Para você, qual a importância de se abordar a educação ambiental no Ensino Superior e especialmente na formação inicial dos professores?

e) Como os alunos tem se manifestado (nível de interesse) quando as questões relativas à temática ambiental são trabalhadas?

f) Como você avalia o seu próprio trabalho em relação a esta questão?

g) Você considera possível, no curso de Pedagogia, uma abordagem transversal ou interdisciplinar para os temas ambientais? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo, de que maneira?

h) Em sua opinião, o que poderia ser feito no sentido de incrementar o trabalho com as questões ambientais no curso de Pedagogia?

i) Para finalizar: Existe algum aspecto relativo à temática ambiental que não tenha sido enfocado por essa entrevista e que você gostaria de apontar? Em caso positivo, qual?

Apêndice 3:

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO CURSO

1) Perfil do entrevistado:

Trajetória acadêmica e profissional: formação, locais de trabalho, experiências anteriores, departamento ao qual está alocado e disciplina(s) que leciona atualmente.

2) Sobre a(s) disciplina(s) que o entrevistado leciona:

a) Você trabalha com as questões ambientais na(s) disciplina(s) sob sua responsabilidade? Em qual(ais) disciplina(s)? Há quanto tempo?

b) Quais temas/assuntos são abordados quando você trabalha com essa temática?

c) Por que você escolheu esses temas/assuntos para serem trabalhados?

d) Quais autores/correntes fundamentam o seu trabalho?

e) Para você, qual a importância de se abordar a Educação Ambiental no Ensino Superior e especialmente na formação inicial dos professores?

f) Como os alunos tem se manifestado (nível de interesse) quando as questões relativas à temática ambiental são trabalhadas?

g) Quais recursos didático-pedagógicos você utiliza para trabalhar as questões relativas à temática ambiental?

h) Você costuma fazer avaliação da aprendizagem junto aos alunos quando trabalha com questões ambientais? Que instrumento(s) de avaliação você utiliza?

i) Como você avalia o seu próprio trabalho?

j) Em sua opinião, o que poderia ser feito no sentido de incrementar o trabalho com as questões ambientais no Curso de Pedagogia?

k) Você considera possível, no Curso de Pedagogia, uma abordagem transversal ou interdisciplinar para os temas ambientais? Em caso negativo, por quê? Em caso positivo, de que maneira?

l) Para finalizar: Existe algum aspecto relativo à temática ambiental que não tenha sido enfocado por essa entrevista e que você gostaria de apontar? Em caso positivo, qual?

Apêndice 4:

Caminhos percorridos pelos educadores da Instituição “C”

Tenho a impressão que a história toda começa com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) com o caráter transversal. Em 2008, época em que fui convidada para ser coordenadora, esta universidade tinha uma matriz curricular que no 5º semestre (do curso de pedagogia) contemplava duas disciplinas. Uma era “Educação e Meio Ambiente” e a outra era “Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental I”. A grade era dividida em módulos (semestrais) e o que fizemos foi tentar agregar as disciplinas por áreas afins. No 1º semestre nós tentamos ver o “ser educador” como um todo, no 2º, o “ser aluno”, no 3º, tinha a questão das linguagens, no 4º, a questão da Educação Infantil e no 5º e 6º semestres tinha a tal das “Práticas interdisciplinares” e era aí que colocávamos as metodologias: Metodologias de Ensino de História, de Geografia, de Ciências e por aí a fora. No 5º semestre, tinha a metodologia do ensino da Geografia e a questão da educação e meio ambiente.

Inicialmente, o que me chamou a atenção foi que embora a gente tivesse “Práticas interdisciplinares”, as disciplinas não conversavam entre si e aquele era um termo “bonitinho”, “da moda”. Com esta história de (disciplina) Metodologia da Geografia e meio ambiente eu pensei: quem vai dar esta disciplina? Tinha o “PC1” que era professor e coordenador no curso de Geografia na mesma instituição e então o convidei para dar aula na Pedagogia também. Foi a minha primeira experiência muito interessante com um especialista de outra área. Porque Pedagogia, para mim, conversa muito com o educador do ensino fundamental e com o que a gente se preocupa mais na Pedagogia, basicamente? Com as questões da alfabetização e da linguagem matemática. Me parece, ainda hoje, que o resto é subtema. Não se alfabetiza em Geografia, em História... se alfabetiza em Português.

O “PC1” fazia um trabalho diferente, baseado em estudos do meio e [...] marcou um destes estudos com os alunos da Pedagogia. Fui assistir e fiquei maravilhada porque percebi que a forma como ele pontuava determinadas coisas para os alunos sobre o espaço, a paisagem e sobre o ambiente era diferente da forma como um pedagogo faria. A metodologia de estudo de meio era uma coisa interessante, então fui fisgada pela forma como outros especialistas podem trabalhar. Senti que, sem desmerecer o pedagogo ou qualquer outro, quem tinha que falar sobre meio ambiente não poderia ser um professor que recebeu uma formação polivalente. Eu posso ler um livro sobre o assunto, me informar um pouco, mas vocês (professores ligados à área do meio ambiente) têm conceitos que nós (pedagogos) não temos. Vocês têm um olhar diferenciado.

Comecei a conversar com o professor “PC1” e mostrar o meu desejo de, efetivamente, fazer práticas interdisciplinares e o convidei a nos ajudar. Ele aceitou a ideia de imediato [...] é um entusiasta das questões do ambiente. A entrada neste movimento, deste projeto, não foi pelo meio ambiente, mas foi via uma possibilidade de fazer uma prática interdisciplinar dentro da instituição. Tentei manter um diálogo com os professores que estavam mais próximos de mim e das temáticas. Tentamos trazer o professor “PC2” do curso de Geografia e a professora “CC2” (professora que depois tornou-se coordenadora do curso – também entrevistada neste trabalho), que já estava com (a disciplina) Metodologia da Geografia.

Após a participação dos professores no estudo do meio, parece que ficou mais fácil a continuidade do diálogo. Começamos a fazer um panorama do que queríamos desta disciplina e em que momento a Geografia podia ajudar a formação do professor, de que forma o meio ambiente poderia conversar com esse professor. Eu acho que foi uma

experiência muito interessante. Nós bolávamos onde faríamos os estudos de meio. Marcávamos os dias e os professores iam. Tentávamos ver como seriam as avaliações, como seriam as discussões, como fazer as provas interdisciplinares. Eram turmas grandes, de sessenta, setenta alunos. Nem todos iam nos estudos de meio. O curso era noturno.

A primeira visita foi numa comunidade onde o “PC1” trabalhava (como funcionário do Departamento Municipal da Defesa Civil). Foi aí que fiquei apaixonada pela questão. Enquanto eu estive lá o projeto virou rotina, se incorporou à faculdade. Quando a gente percebeu que no 5º semestre estava dando certo, tentamos passar essa ideia para o 6º e no 7º (o curso tinha 3 anos e meio) continuamos com a prática interdisciplinar. No 6º semestre, na Metodologia de Ensino de História, os professores tentavam resgatar com os meninos, em sala de aula, os estudos do meio e trabalhavam, neste mesmo espaço, as questões do tempo.

O meu foco não era basicamente a educação ambiental, era tentar fazer aquela disciplina ser coerente com o nome que ela levava (práticas interdisciplinares). A partir daí começamos a perceber o que era Geografia e o que era educação ambiental. Esta ideia passou para o 7º semestre que, na época, nós tínhamos a questão do trabalho não formal e do trabalho em ONGs e a partir daí passamos a montar e desenvolver com os alunos um projeto que envolvia a educação não formal e a educação de jovens e adultos. Tinham que fazer e apresentar um trabalho dentro da disciplina práticas interdisciplinares. Então pelo menos no 5º, 6º e 7º semestres, nós conseguimos, mais ou menos, fazer uma prática interdisciplinar, dentro do que entendíamos por interdisciplinaridade. Não sei se ainda continua pois vai fazer 3 anos que saí de lá, foi em novembro de 2012. Depois passou a andar com pernas próprias, já não se ia mais às comunidades, mas ia-se ao centro velho da cidade. Quem sempre acompanhava os alunos eram os professores “PC2” e “CC2”” (CC1).

Mas o forte mesmo do trabalho era que desde o primeiro dia de aula elas já saíam com dois trabalhos. No primeiro bimestre elas trabalhavam com o que eu chamava de “percepção ambiental”. Eu discutia a parte dos ecossistemas artificiais e a relação com o natural e trabalhava muito as questões do meio físico, biológico e socioeconômico. A partir deste olhar, eu trabalhava com a percepção, em que se escolhia o bairro, o território e o professor de Geografia trabalhava a questão da cartografia. Cartografava o bairro, o bairro em que nasci, ou em que eu dou aula. E aí delimitava uma área considerável para se estudar. Havia uma discussão com a Geografia. E o que era interessante: Era a primeira vez que se fazia um trabalho integrado. A coordenadora, até 2012, dava o maior apoio ao projeto. Dava força, a gente tinha liberdade de avaliação, de fazer prova integrada. [...] E o que é interessante deste trabalho com percepção é que as alunas faziam um diagnóstico do bairro dentro destes três cortes (físico, biológico e socioeconômico). Faziam um histórico. Eu ensinava a trabalhar com fotografias de 1958, discutir a mudança do bairro, entrevistar pessoas, que elas começassem a perceber, porque eu sempre falava: vocês têm que observar mais, observação é importante, tem coisas vocês acham que é normal e não é. Então, no final do trabalho, que tinha um diagnóstico, elas faziam uma proposta de intervenção. Eu pegava aquela metodologia da Árvore da esperança (Agenda 21) e falava: vocês vão levantar os problemas e colocar na raiz, a situação ideal na copa, no tronco. Então, do tronco saiam, elas apontavam ações e intervenções no bairro. No 2º bimestre, junto com a Geografia, faziam um grupo de cinco, essas cinco escolhiam um dos trabalhos feitos no 1º bimestre, feito por uma delas, e daquela proposta de intervenção eles iam desenvolver um projeto de intervenção tendo como foco uma escola.

Então era sempre assim: A escola, neste território (o professor desenha um círculo envolvendo outro). Então, o primeiro trabalho era um diagnóstico, depois no segundo

elas se juntavam, cada uma apresentava a sua percepção e escolhiam um deles para um projeto de intervenção [...] (eu dizia:) “do jeito que eu estou passando para vocês, vocês podem passar para os alunos”. Era uma forma de dar ferramental para elas desenvolverem esta mesma prática com os alunos. Você pode até enxergar os problemas que o bairro da escola tem, então o seu papel é ser habilidosa para mediar que eles cheguem a esta conclusão partindo deles, é aquela coisa do processo participativo. Assim eles vão se sentir parte do processo e a coisa vai começar a “rolar” e a mudança vai acontecer [...] No relatório final eu pedia toda uma discussão sobre porque que escolheram, trabalhava muito a produção do relatório, como colocar foto, ordenar a coisa toda. Para as alunas também era uma novidade. E no final saíram muitos trabalhos legais. Isso é uma coisa que eu uso muito na Geografia também (o professor ministra disciplinas no curso de Geografia).

Avaliação: Neste projeto eu utilizava os trabalhos práticos e menos provas dissertativas e eu colocava uma questão sobre o projeto na prova. Eu não me preocupava com notas, eu estava preocupado com que o aluno fizesse, se apropriasse, que maturasse este trabalho e não fizesse na última semana. A ideia é que o aluno continuasse “tocando” (o projeto) o tempo inteiro. Eu tenho um “termo de referência”. É uma coisa que eu uso muito nas minhas disciplinas. É uma forma de ser mais transparente e coerente na avaliação. Eu passei na faculdade pela situação de o professor te pedir um trabalho, não falar o que ele queria e depois cobrar o que ele não pediu. Então, o termo de referência tem esse objetivo. Veja aqui:(o professor passa a mostrar o termo de referência na tela do computador). Então tem: Introdução, metodologia, primeira fase: escolha do local. Eu fiz isso porque elas tinham muita dificuldade por ser uma coisa nova. Local a ser estudado, levantamento de campo, elaboração do relatório, informações físicas, biológicas, água, odor, situação do bairro quanto a cobertura vegetal, rios e córregos, questões ligadas à ocupação humana, lazer, cultura, saúde, transporte, inclusão social, segurança, trabalhando muito esta questão do homem (como parte do ambiente). Aí vinha a análise sistêmica. Eu falava muito da visão sistêmica das coisas. Aqui era uma fase que eu cobrava muito delas porque era o momento em que eu dizia: vocês vão pegar todos os ingredientes que vocês levantaram até aqui, vão colocar num liquidificador e começar a tirar as análises sistêmicas, começar a amarrar as coisas e a relacioná-las. Depois vem a proposta de intervenção. E as considerações finais, bibliografia, anexos, avaliação, quanto vale, prazo de entrega (O termo de referência era um instrumento de avaliação que percorria todo o processo). (PC1)

Eu tenho uma parceria com o professor “PC2” que é muito forte, já há seis anos, desde que eu entrei (na instituição) que nós temos este projeto. Ele (o projeto) começou na área da Geografia, expandiu com o professor “PC1” no curso de Pedagogia e com o professor “PC2” e outros excelentes professores. Esse projeto foi expandindo. Eu tive um tempo também para participar como professora, comprar a ideia e perceber que aquela visão restrita, que eu falei antes, que os alunos chegam, pode ser transformada ao longo de um semestre que, veja bem, é pouco tempo, é pouquíssimo tempo para trabalhar consciência crítica e o olhar desse aluno sobre os aspectos que ele pode interferir, agir de maneira diferente, criativa e com criticidade junto aos seus alunos ou com sua equipe, seja lá qual for (em outros ambientes: empresa, ONG). Uma vez que eu assumo a coordenação do curso e, automaticamente, desse projeto, como professora e como coordenadora, o que eu quero é abraçar cada vez mais outros professores que agreguem valor a este projeto e que ele possa ser expandido ao longo do curso.

Nesse mesmo semestre (5º semestre), temos também a disciplina “Práticas de Ensino nas séries iniciais” do ensino fundamental e nessa disciplina, como ela é uma disciplina

de prática, nós aliamos Geografia, Meio Ambiente e Currículo. Esta disciplina analisa o currículo da escola. Nós juntamos estas três áreas de conhecimento dentro do quinto semestre para que os alunos façam, no primeiro bimestre, de uma maneira muito própria de cada disciplina, uma pesquisa. Enquanto em Metodologia de Geografia e em Meio Ambiente eles analisam os problemas, os aspectos de um bairro, em Práticas de ensino, eles têm que escolher uma escola desse mesmo bairro sobre o qual estão sendo analisados os problemas ambientais, culturais, sociais, políticos, enfim [...] quais são os projetos que a escola abraça. Independente de qual seja, eles precisam descrever e explicar: se é um projeto social, se é ambiental, se é só interno, se mexe com a comunidade, ele precisa listar todos e descrever os objetivos e o passo a passo desses projetos, caso a escola tenha [...] eles fazem entrevista com os atores escolares (funcionários, professores, direção, pais e alunos) [...] tem projetos que vão além dos pais, por exemplo se é um projeto sobre sinalização do bairro no qual estão pedindo melhor sinalização das vias públicas, das faixas, enfim, no entorno da escola, atinge não só os pais, mas toda a vizinhança [...] de que maneira isso é trabalhado efetivamente? Quando a gente fala efetivamente, é que aquilo saiu do papel, não está engavetado. É esse olhar que eu quero que os alunos tenham. No segundo bimestre, vem a proposta de intervenção. Uma vez que eles já sabem como a escola conduz metodologicamente o trabalho, os conteúdos, como isso é veiculado e os alunos (da Pedagogia) já fizeram o levantamento sobre os projetos, agora é hora deles verificarem, a partir das análises que fizeram (nas disciplinas) em Geografia, em Meio Ambiente sobre os problemas do bairro, se aqueles projetos que a escola mencionou ter, vêm de encontro ou não com as necessidades do bairro. Já sabemos, de antemão, que tem escolas que são sensíveis a isso. O projeto de intervenção foca uma única série ou até pode ser multiseriado, mas tem um foco específico sobre um dos problemas que eles levantaram do bairro e perceberam que a escola não abraça isso no seu dia a dia. Aí eles montam um projeto indisciplinar que pode ter a duração de um mês a um semestre. Eles, infelizmente não aplicam o projeto, pois como eles criam este projeto de intervenção no segundo bimestre da disciplina, aí não têm tempo hábil para aplicá-lo. Seria ótimo se tivéssemos, Práticas de ensino 2, Meio ambiente 2... no semestre seguinte. (“CC2”)

ANEXOS

Anexo 1: **MATRIZ CURRICULAR - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – INSTITUIÇÃO "A" – VERSÃO 2011**

1º ANO

1º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Introdução ao Pensamento Teológico I	40
Educação Pública no Brasil: contexto e contradições	40
Educação e Subjetividade	40
Educação Inclusiva	40
Fundamentos da Educação: desafios da escola brasileira	40
Fundamentos da Educação: concepções teóricas da educação	40
Política Educacional: principais marcos	40
Fundamentos da Didática	40
Produção e Compreensão Textual em Língua Portuguesa	40
Fundamentos Básicos da Pesquisa Científica	40

2º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Introdução ao Pensamento Teológico II	40
Fundamentos da Prática Educativa em Língua Portuguesa	40
Educação como Práxis Político - Pedagógica	80
Novas Tecnologias em Educação: diferentes espaços pedagógicos	40
Principais Concepções e Aspectos da Gestão Escolar	80
Formas de Organização das Práticas Pedagógicas	80
LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais: introdução ao aprendizado	40

2º ANO

3º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Concepções e Orientações Didáticas da Educação Infantil	80
Alfabetização e Letramento	80
Diferentes Concepções da Infância: histórico e influência de vários educadores na ação docente	80
Políticas Educacionais na Educação Infantil	40
Diferentes Linguagens para a Infância	40
Fund. Bio-Psico-Sociais: o desenvolvimento e a aprendizagem na Ed. Infantil	80

4º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Gestão Escolar nos Espaços da E I: parcerias com a família/comunidade	80
As Metodologias do Ensino da Alfabetização	80
O Ludo Educador: o brincar, a brincadeira, jogos, brinquedos e artes	80
O Cuidar e o Educar: propostas e desafios	80
A Prática de Ensino na Educação Infantil	40
Estágio Supervisionado na Educação Infantil	40

3º ANO

5º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Diferentes Contextos e Tendências das Reformas Educacionais e suas Consequências na Organização Escolar	80
Metodologia Específica: Matemática	40
Matemática: orientações didáticas	40
Fundamentos Pedagógicos da Aprendizagem: concepções e teorias	80
As Novas Tecnologias na Educação: comunidades de aprendizagem	80
Alfab. nos Anos Iniciais: conteúdos, referências curriculares e tratamento didático	80

6º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Currículo: novos desafios	80
Metodologias Específicas: espaço, tempo e cultura - História	40
Metodologias Específicas: espaço, tempo e cultura - Geografia	40
A Pesquisa Educacional no Ensino Fundamental	40
A Educação das Relações Étnico- Raciais	40
Metodologias Específicas: Arte, Movimento e Educação	40
Metodologias Específicas: Natureza, Ciências, Meio Ambiente e Saúde	40
A Prática de Ensino nos Anos Iniciais	40
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais	40

4º ANO

7º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Introdução ao Pensamento Teológico III	40
Planejamento de Projetos e de Planilhas: nas unidades e sistemas	40
As Diretrizes Curriculares, os PCNs e os Projetos Alternativos no EF	40
Avaliação do Ensino – Aprendizagem	40
Avaliação Institucional: desafios e intervenções	40
Avaliação Docente e Discente	40
Autonomia da Escola: a Construção do PPP no Contexto das Políticas Públicas de Educação	40
Gestão Democrática: construção de espaços coletivos	40
Políticas Públicas de Avaliação: concepções e práticas	40
Trabalho de Conclusão de Curso	40

8º Período

Unidades Temáticas	Carga Horária
Projeto Político Pedagógico: concepções e fundamentos legais	80
Gestão em Diferentes Ambientes de Aprendizagem	80
Prática de Ensino nas Diferentes Modalidades de Gestão	40
Estágio Supervisionado nas Diferentes Modalidades de Gestão	40
Escola: diferentes espaços e serviços de apoio pedagógico	40
Currículo e Cultura	40
Eletiva	40
Trabalho de Conclusão de Curso	40

Anexo 2: **MATRIZ CURRICULAR - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – INSTITUIÇÃO "B" - 2013**

Sem	Disciplinas	Carga Horária Semestral
1	Interpretação e Produção de Textos	40
1	Homem e Sociedade	40
1	Psicologia do Desenvolvimento: Ciclo Vital	60
1	História do Pensamento Filosófico	40
1	História da Educação	80
1	Estudos Disciplinares	30
1	Política e Organização da Educação Básica	40
1	Educação Ambiental	40
1	Atividades Práticas Supervisionadas	50
	Total	**420**
2	Comunicação e Expressão	40
2	Ciências Sociais	40
2	Psicologia do Desenvolvimento e Teorias de Aprendizagem	60
2	Tecnologia da Informação e Comunicação em Educação	60
2	Fundamentos de Filosofia e Educação	40
2	Didática Fundamental	60
2	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	40
2	Estudos Disciplinares	30
2	Atividades Práticas Supervisionadas	50
	Total	**420**
3	Relações Étnico-Raciais no Brasil	60
3	Filosofia Comunicação e Ética	40
3	Alfabetização e Letramento	60
3	Psicologia Construtivista	40
3	Estrutura e Organização da Escola de Educação Infantil	40
3	Jogos e Brincadeiras na Infância	40
3	Orientação e Práticas em Projetos na Infância	60
3	Projetos e Prática de Ação Pedagógica	100
3	Estudos Disciplinares	30
3	Atividades Práticas Supervisionadas	50
	Total	**490**
4	Psicologia Sócio Interacionista	40
4	Estatística	40
4	Metodologia e Prática do Ensino de Matemática e Ciências	60
4	Orientação e Prática de Projetos no Ensino Fundamental	60
4	Metodologia e Prática do Ensino de Língua Portuguesa	60
4	Metodologia de Arte e Movimento: Corporeidade	60
4	PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR	40
4	Estudos Disciplinares	30

4	Atividades Práticas Supervisionadas	60
4	Projetos e Prática de Ação Pedagógica	100
4	Marketing Pessoal (Optativa)	20
4	Desenvolvimento Sustentável (Optativa)	20
	Total	**550**
5	Metodologia do Trabalho Científico	40
5	Orientação e Supervisão Escolar e Orientação Educacional	60
5	Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia	40
5	Educação de Jovens e Adultos: Fundamentos e Metodologia	40
5	Sociologia e Educação	60
5	Atividades Práticas Supervisionadas	70
5	Educação Inclusiva	40
5	PEDAGOGIA INTEGRADA	40
5	Estudos Disciplinares	40
5	Gestão Educacional	40
5	Projetos e Prática de Ação Pedagógica	100
	Total	**570**
6	Métodos de Pesquisa	40
6	Escola Currículo e Cultura	60
6	Trabalho de Conclusão de Curso	60
6	Avaliação Educacional	60
6	Orientação e Gestão da Educação em Ambientes Escolares e Não-escolares	60
6	TÓPICOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL	40
6	Estudos Disciplinares	40
6	Projetos e Prática de Ação Pedagógica	100
6	Didática e Metodologia do Ensino Médio: Normal e Educação Profissional	40
6	Atividades Práticas Supervisionadas	70
6	Estágio Supervisionado	300
6	Atividades Complementares	200
	Total	**1.070**
	TEÓRICAS E PRÁTICAS	2.800
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	300

Anexo 3: **MATRIZ CURRICULAR - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – INSTITUIÇÃO "C" (A PARTIR DE 2010)**

Sem.	Módulos/Disciplinas	Carga Horária	AC	ES	Aulas Optativas	CH Total
	Módulo 1 – Fundamentos Epistemológicos para pensar a Educação					
1	História da Educação	80				80
1	Sociologia da Educação	80				80
1	Filosofia da Educação	80				80
1	Prática de Ensino: Formação de Professores	40				40
1	Comunicação e Expressão	80				80
	Carga Horária do Semestre	**360**				**360**
	Módulo 2 - Relação sujeito, escola e sociedade na educação					
2	Psicologia da Educação	80				80
2	Cognição, Afetividade e Desenvolvimento	80				80
	Saúde e Educação	80				80
2	Prática de ensino: o contexto escolar	40				40
2	Metodologia do trabalho científico	80				80
	Carga Horária do Semestre	**360**				**360**
	Módulo 3 - Práticas pedagógicas e as diferentes linguagens					
3	Inclusão: aspectos ético-político educacionais	80				80
3	Linguagem e Desenvolvimento	80				80
3	Prática de ensino e diversidade – Língua de sinais brasileira	80				80
3	Fundamentos da Linguistica aplicada	40				40
3	Princípios da Alfabetização	80				80
	Carga Horária do Semestre	**360**				**360**
	Módulo 4 - Tempos e espaços da Educação Infantil					
4	Prática de ensino na Educação Infantil	80				80
4	Ensino e aprendizagem das Artes	80				80
4	Brinquedos e brincadeiras: aspectos teórico-Metodológicos	80				80
4	Educação e movimento	40				40
4	Literatura infantile	40				40
4	Introdução aos estudos da Educação Infantil	80				80
4	Estágio curricular supervisionado			100		100
	Carga Horária do Semestre	**400**		**100**		**500**

Sem.	Módulos/Disciplinas	Carga Horária	AC	ES	Aulas Optativas	CH Total
	Módulo 5 – Práticas interdisciplinares nas séries iniciais					
5	Prática de ensino nas séries iniciais	80				80
5	Metodologia do ensino da matemática	80				80
5	Metodologia do ensino da Geografia	40				40
5	Educação e Meio Ambiente	40				40
5	Teoria e Prática Pedagógicas	80				80
5	Estágio curricular supervisionado			100		100
5	Atividade de aprofundamento –Pedagogia Hospitalar	40				40
5	Disciplina optativa (*)				40	40
5	Atividades acadêmico-científico culturais		60	100		60
	Carga Horária do Semestre	**360**	**60**	**100**	**40**	**560**
	Módulo 6 – Práticas Interdisciplinares nas séries inicias					
6	Prática de ensino projetos e pesquisas integradoras	80				80
6	Metodologia do ensino da Lingua Portuguesa	40				80
6	Metodologia do ensino da História	40				80
6	Metodologia do ensino das Ciências	80				80
6	História da cultura afro-brasileira	40				40
6	Tecnologia aplicada à Educação	40				40
6	Atividade de aprofundamento – Pedagogia empresarial	40				40
6	Estágio Curricular Supervisionado			100		100
6	Disciplina Optativa (*)				40	40
6	Atividades acadêmico-científico-culturais		60			60
	Carga Horária do Semestre	**360**	**60**	**100**	**40**	**560**
	7 módulo – Políticas Públicas e Gestão em Educação					
7	Prática de ensino: Projetos Comunitários	80				80
7	Fundamentos da Gestão educacional	80				80
7	Educação de Jovens e Adultos	80				80
7	Avaliação Educacional	40				40
7	Estrutura e funcionamento da educação brasileira	40				40
7	Atividade de aprofundamento – Pedagogia no Terceiro Setor	40				40
7	Estágio supervisionado			100		100

Sem.	Módulos/Disciplinas	Carga Horária	AC	ES	Aulas Optativas	CH Total
7	Atividades acadêmico científico culturais		80			80
	Carga Horária do Semestre	**360**	**80**	**100**		**560**
	Carga Horária do Curso	**2560**	**200**	**400**	**80**	**3240**

DISCIPLINAS OPTATIVAS

Sem.	Disciplinas	Aulas Pres	Aulas AC	Aulas ES	Aulas Optativas	CH Total
5º	Ética e Responsabilidade Social				40	40
6º	Evolução do conceito de cultura				40	40

Anexo 4: **MATRIZ CURRICULAR - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – INSTITUIÇÃO "D" - 2015**

1ª ETAPA

EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES
ÉTICA E CIDADANIA I
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
GESTÃO E COORD. DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS VISUAIS, SONOROS E CORPORAIS
OFICINA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ACADÊMICOS
PROJETOS INTERDISCIPLINARES I
SOCIOLOGIA
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

2ª ETAPA

DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE***[33]
ÉTICA E CIDADANIA II
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LEITURA SOCIOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO
NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM
POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PROJETOS INTERDISCIPLINARES II

3ª ETAPA

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA***
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO
FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO ESTÉTICA***
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
FUNDAMENTOS GERAIS DE EMPREENDEDORISMO
POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PROJETOS INTERDISCIPLINARES III
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO
TEORIAS CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS SOBRE BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA***

4ª ETAPA

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO***

[33] *** Disciplinas que requerem inscrição prévia no núcleo de estágios educacionais e posterior cumprimento de carga horária para cada disciplina.

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DA ARTE***
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA I
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS I
DIDÁTICA
EDUCAÇÃO E ALTERIDADE
INFÂNCIA - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL***

5ª ETAPA

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS II***
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA I
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA I
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA II***
ESCOLA E CURRÍCULO
PEDAGOGIA SOCIAL
PESQUISA EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

6ª ETAPA

CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA***
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA II***
CONTEÚDOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA II***
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
LIBRAS APLICADA À EDUCAÇÃO
PRÁTICAS DOCENTES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO I
OPTATIVA

7ª ETAPA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
OFICINA DE ALFABETIZAÇÃO E MATEMÁTICA
OFICINA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
PLANEJAMENTO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
POLÍTICAS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

CARGA HORÁRIA TOTAL – 3.205 HORAS/AULA