

**CAMINHOS FORMATIVOS
PARA INSERÇÃO DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL
NO CURRÍCULO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

ENVIRONMENTAL EDUCATION
TRAINING TRAINING IN THE
TEACHER TRAINING CURRICULUM

CAMINOS FORMATIVOS PARA
INSERCIÓN DE LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL EN EL CURRÍCULO
DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Rita Silvana Santana dos Santos^{1, 2}

RESUMO

O presente artigo emerge da tese de doutorado e tem por objetivo discutir a respeito da inserção da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, a partir das perspectivas e experiências de docentes universitários integrantes de coletivos de educadores ambientais. As diferentes formas de inserção da Educação Ambiental nos currículos, bem como os fatores que influenciam, indicam potencialidades e desafios no desenvolvimento de modos plurais de se relacionar com a formação socioambiental de docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Currículo; Formação de Professores/as.

¹ Doutora em Educação, Mestre em Engenharia Ambiental e graduada em Pedagogia. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – E-mail: ritasilvana@gmail.com.

² Endereço de contato com a autora (por correio): Universidade de Brasília. Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação, FE3 - Corredor 3 – Sala AT 11/10 - Asa Norte, Cep. 70910-900 - Brasília – DF – Brasil

ABSTRACT

This article emerges from the doctoral thesis and aims to discuss about the insertion of Environmental Education in the curricula of the initial teacher training courses, based on the perspectives and experiences of university teachers who are members of groups of environmental educators. The different forms of insertion of Environmental Education in the curricula, as well as the factors that influence, indicate potentialities and challenges in the development of plural ways of relating to the socioenvironmental formation of teachers.

KEYWORDS: Environmental education; Curriculum; Teacher Training.

RESUMEN

El presente artículo emerge de la tesis de doctorado y tiene por objetivo discutir acerca de la inserción de la Educación Ambiental en los currículums de los cursos de formación inicial de profesores, a partir de las perspectivas y experiencias de maestros universitarios integrantes de colectivos de educadores ambientales. Las diferentes formas de inserción de la Educación Ambiental en los currículums, así como los factores que influyen, indican potencialidades y desafíos en el desarrollo de modos plurales de relacionarse con la formación socioambiental de profesores.

PALABRAS CLAVE: Educación ambiental; Currículum; Formación de profesores.

Recebido em: 30.08.2018. Aceito em: 15.11.2018. Publicado em: 14.01.2019.

Introdução

A inserção da Educação Ambiental nos currículos de formação de professores/as nos provoca a pensar/fazer mudanças na educação brasileira que incluam outros modos de ser, conviver e conhecer o planeta ao qual pertencemos.

O potencial transformador, trazido pela atuação docente na formação de outras pessoas e na sua própria formação, torna o currículo dos cursos de Licenciatura um importante espaço de construções de saberes e práticas comprometidas com a construção de sociedades justas, democráticas e ambientalmente sustentáveis para todos. Acrescentamos ainda o impacto quantitativo, já que o conjunto de cursos da área de educação é o 2º maior em número, responsável por 21% dos egressos da educação superior, o que corresponde a cerca de 253.000 estudantes (BRASIL/INEP, 2018).

A partir das ideias de Hooks (2017) e Tristão (2004) compreendemos a formação de professores como um processo que envolve não apenas conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos, mas também axiológicos, identitários, socioambientais, dentre outros que influenciam na atuação cidadã e profissional. Nessa perspectiva, esses cursos constituem um importante lócus para construção de modos plurais de pensar/fazer/viver processos pedagógicos nos diferentes contextos socioambientais

Nesse sentido, espera-se que os currículos dos cursos de licenciatura possibilitem aos educandos o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica e de seu potencial criador, necessários à construção de práticas pedagógicas plurais, inclusivas e libertadoras. Práticas estas, que possibilitarão a

si mesmos e às outras pessoas envolvidas reconhecerem o seu pertencimento, a sua coexistência com as *naturezas culturais* (TRISTÃO, 2016).

O sentido de pertencimento e coexistência subsidia as relações que estabelecemos conosco e com os “outros”. Ao nos reconhecermos como parte integrante e interdependente de um todo, as relações hierárquicas, de exploração e de segregação, que pautam as relações de poder no mundo atual, perdem força. Passamos a reconhecer que as infinitas formas de vida (e não vida) que constituem o universo, são plurais e diferentes e, suas existências dependem das relações que as mesmas estabelecem entre si. Nessa perspectiva, as relações consigo mesmos, com outras pessoas e com a natureza constituem um todo e qualquer processo de degradação a um afetar a todos, ainda que em proporções diferentes.

O desenvolvimento da Educação Ambiental no currículo de licenciatura nos convida a sentir/pensar/agir na consecução das conexões perdidas ao utilizarmos, enquanto humanos, o domínio da natureza e de outros humanos como formas de viver.

A EA enquanto campo de conhecimento ocupa-se de processos formativos que reconhecem as *naturezas culturais*³ como inerentes aos conhecimentos, valores e práticas pedagógicas trabalhadas no currículo. Reconhece ainda a necessidade de reconexão dos sujeitos com suas *naturezas culturais*, bem como dos diferentes campos e sistemas de conhecimento para a consecução de uma educação de qualidade para todos.

O alcance desse propósito envolve reconhecer que todo processo pedagógico ocorre em um ambiente com sujeitos reais que trazem suas histórias de vida, saberes, modos de ser, crenças, valores e identidades

³ Expressão utilizada por Tristão (2016) para evidenciar que há várias naturezas e várias culturas e estas naturezas culturais estão conectadas

resultantes das interações possíveis realizadas num dado contexto. Tal contexto envolve indissociavelmente e equitativamente natureza e cultura, constituindo-se no território socioambiental em que vivemos. Esse território socioambiental traz peculiaridades e heterogeneidades, advindos dos diferentes fatores e sujeitos que o constituem, expressando identidades a serem consideradas nos processos educativos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a Educação Ambiental no currículo de formação docente contribui para aprendizagens situadas, que possibilitam aos sujeitos percepções críticas (e autocríticas) acerca de si mesmos, da sociedade e das *naturezas culturais* as quais estão integrados, bem como, o desenvolvimento de ações necessárias para consecução de uma vida digna para todos.

Para tanto, torna-se necessário currículos que dialoguem e estejam engajados com a vida real dos sujeitos, ajudando-os a transgredir a lógica de degradação, exclusão e subjugação das naturezas que integram, bem como, a lógica da supressão de sistemas de conhecimento de alguns grupos sociais, a exemplo dos povos africanos e indígenas. Isso implica em reconhecer que a inclusão da EA nas licenciaturas vai ao encontro do pensar/fazer/sentir currículos que incluem de modo equitativo, crítico e autocrítico saberes e práticas plurais, advindos de diferentes *naturezas culturais*.

Qualquer processo pedagógico está situado em um contexto, aprendemos na, pela e com as *naturezas culturais*. Tomar consciência deste contexto e das implicações para o referido processo é fundamental e requer preparo. A definição, seleção e organização dos conhecimentos, bem como o modo de trabalhar os mesmos precisa considerar o contexto no qual está inserido, para que possa contribuir com a formação crítica e postura transformadora das pessoas envolvidas.

Reconhecer e trabalhar com a heterogeneidade, a pluralidade, as diferenças e as diversidades constitutivas da vida e dos processos formativos tornam-se basilares para a criação de currículos que incluem cooperativamente campos de conhecimentos e saberes historicamente silenciados e/ou subjugados.

Nessa perspectiva a EA, nos cursos de licenciatura, visa contribuir com processos educativos libertadores, que favorecem às pessoas compreenderem as conexões ocultas presentes nos conteúdos trabalhados pelos diferentes componentes curriculares, bem como com outros saberes.

Currículo, docentes e processos decisórios

O currículo, enquanto construto social constituído de conhecimentos formativos, eleitos por um grupo de sujeitos (MACEDO, 2013), torna-se um campo de confluências e divergências, um espaço de disputa e cooperação em torno de quais conhecimentos são mais relevantes à formação de professores.

As escolhas desses conhecimentos expressam uma posição política-ideológica, bem como valores, crenças, concepções de mundo e de educação. De forma concomitante expressam e influenciam os modos de ser, de conhecer e conviver das pessoas envolvidas e de suas atuações enquanto autores/co-autores curriculares.

As pessoas que integram a comunidade acadêmica são potencialmente autores do currículo, são sujeitos que constroem e reconstróem o currículo legitimando ou não os conhecimentos selecionados como formativos, mediante aos significados que atribuem a eles. São sujeitos do currículo todas as pessoas envolvidas com as questões curriculares, a partir de um posicionamento político, independente da "função" exercida na instituição de educação superior – IES (MACEDO, 2016).

Reconhecemos estudantes, funcionários técnicos administrativos, docentes e todas as pessoas que integram a comunidade acadêmica como sujeitos do currículo que fazem e provocam mudanças curriculares ao trazerem questionamentos, conhecimentos, experiências, modos plurais de ser e conviver.

Apesar dos avanços empíricos, teóricos e legais, que evidenciam o potencial transformador emancipatório das práticas educativas participativas e democráticas, na maioria das Instituições de Educação Superior (IES), os docentes ainda são os principais sujeitos tomadores de decisões curriculares. A dinâmica cultural hegemônica nas instituições acadêmicas, bem como as lacunas na implementação de políticas públicas comprometem a participação e a decisão equitativa quanto ao currículo. São os/as docentes, enquanto especialistas da área, que exercem a maior influência na definição dos conhecimentos válidos. São eles/elas que prioritariamente definem, organizam e conduzem os conhecimentos e as práticas formativas.

Um dos fatores que influencia essa perspectiva decisória de construção curricular é a hegemonia da lógica homogênea de produção de conhecimento, que legitima o conhecimento científico como caminho único e/ou primordial para a compreensão do mundo. Desse modo, não cabe a escuta sensível (BARBIER, 2007) e a legitimação acerca dos conhecimentos trazidos e almejados pelos sujeitos que não têm as titulações acadêmicas de docentes e gestores.

Na maioria das vezes esses "outros" sujeitos são "ouvidos", mas para pensar melhores estratégias de educá-los, "tomamos a voz da/o estudante, da criança como aquela voz que ainda tem muito o que aprender para se tornar o que deve ser: um ser humano pleno", como cita Nascimento (2014).

Essa realidade resulta dentre outros, da interpretação e significado atribuído por docentes à legislação vigente, às políticas públicas, aos diferentes

sistemas de conhecimentos, bem como aos conhecimentos trazidos e almeçados pelos outros integrantes da comunidade acadêmica.

Nessa perspectiva, a inclusão e validação no currículo de campos de conhecimento que emergem de mudanças sociais, científicas, filosóficas e ambientais, transcendem a existência de legislações e políticas públicas. Para tanto, tal inclusão necessitaria da coexistência de diversos e diferentes aspectos, dentre os quais a concepção formativa, os diferentes saberes e os significados atribuídos pelos docentes.

No Brasil, a EA é parte integrante da educação nacional e, por tanto um direito de todo/a cidadão/a. O conjunto de leis, decretos, resoluções e acordos internacionais regulamentam e respaldam o desenvolvimento da EA de modo permanente e contínuo em todos os níveis e modalidades de ensino. Dentre os diplomas legais destacamos a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9795/99); as Resoluções nº 02/2012 e a 02/2015 do Conselho Nacional de Educação que definem, respectivamente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental* e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)* e para a *formação continuada*; A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável

A Educação Ambiental se constitui uma concepção e prática educativa comprometida com processos emancipatórios e identitários situados nas *naturezas culturais* que as pessoas integram e, nas possíveis tessituras para construção de sociedades ambientalmente sustentáveis para todos. Como cita Tristão (2016, p.18) "a Educação Ambiental conduz um movimento identitário de potencializar a relação com o lugar habitado e de problematizar o sentido de estar/habitar/morar no planeta. "

Nesse sentido, o termo “ambiental” não tem o propósito de adjetivar a educação, mas sim de substanciar o contexto político em que as práticas educativas ocorrem, ratificando que este é constituído pela unidade *natureza cultura*. A partir dos estudos de Passos e Sato (2002), Sato, Silva e Jaber (2018) ratifica

Para algumas pessoas, o “ambiental” é meramente um adjetivo, desde que elas acreditam que quando a educação for plena, ela dispensará os anexos a ela, cumprindo seu papel transformador, sem a necessidade de considerar a educação sexual, artística, científica, para o trânsito, para a paz ou para tantas outras educações existentes. Para os educadores ambientais, entretanto, o ambiente não é um mero qualificador neutro ou temporariamente necessário à educação, mas o ambiente é um substantivo político que explicita as lutas construídas no campo ecologista. Para os educadores ambientais, a educação que se estabeleceu de forma excludente é hegemônica e há necessidade de termos diversos caminhos alternativos para que a identidade em fluxos (EU) dos sujeitos, em face às relações sociais onde ele vive (OUTRO) seja uma aprendizagem no universo e cosmologia onde estão inscritos (MUNDO) (SATO; SILVA; JABER, 2018 p.46)

Nesses termos, a EA não se constitui um tema ou um projeto pontual, mas uma prática educativa que precisa permear todo o currículo de formação docente, de modo a possibilitar concepção e desenvolvimento de processos pedagógicos nas diferentes realidades socioambientais, como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (ART. 8º XI) e outros documentos legais⁴ e orientadores dos currículos voltados à formação de profissionais da educação.

Neste presente trabalho destacamos a forma como a EA está presente nos currículos, os avanços e desafios encontrados, de modo a contribuir com

⁴ Política Nacional de Educação Ambiental; Constituição Federal de 2018; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

reflexões e experiências a respeito de caminhos favoráveis a inserção da EA nas licenciaturas.

A partir dessa perspectiva, nos últimos anos, temos pesquisado aspectos que influenciam a inserção e desenvolvimento de novos campos de conhecimento no currículo dos cursos de licenciatura, em especial o campo da Educação Ambiental.

A inserção da Educação Ambiental no currículo

Os movimentos ecológicos e/ou ambientalistas exerceram significativa influência no processo de abertura da EA na Educação Superior. Conforme Tristão e Jacobi (2010) e Freitas e Souza (2012), a entrada da EA nas instituições de educação superior (IES) foi historicamente provocada por esses movimentos e a posteriori, pelo ingresso nessas instituições de profissionais da educação, técnicos-administrativos e estudantes partícipes desses movimentos, que aos poucos foram constituindo-se como coletivos de educadores ambientais

A atuação articulada de docentes integrantes desses coletivos, pertencentes ou não a mesma IES, tem sido fundamental para a tessitura do campo da Educação Ambiental. As múltiplas perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas tecidas por eles/elas confluem para a consolidação de um campo de conhecimento que reconhece as diferenças, as divergências e as confluências como necessárias à construção de educação crítica e emancipatória. Buscando superar caminhos únicos para a consecução de processos pedagógicos voltados à sustentabilidade socioambiental.

Desse modo, compreender como a EA é desenvolvida nos cursos de licenciatura, a partir do diálogo com docentes, que integram coletivos educadores/as ambientais, torna-se um potencial revelador de aspectos que influenciam na criação e consolidação de caminhos curriculares envolvendo

Educação Ambiental e outros campos historicamente silenciados ou subjugados na formação docente.

Para estabelecer o diálogo utilizamos entrevistas, questionários e análise de documentos dos cursos nos quais as/os docentes integram. Esses profissionais foram intencionalmente escolhidos, considerando a sua atuação com formação docente e o vínculo com algum coletivo de educadores/as ambientais.

Os/As docentes dialogantes atuam em cursos de licenciatura e integram redes e/ou associação de pesquisadores na área de Educação Ambiental. São profissionais que contribuíram significativamente para o campo da EA e, atualmente são referências nacionais e internacionais. A maioria colaborou com marcos institucionalizantes da EA na educação básica e superior tais como a Política Nacional de Educação Ambiental, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e o Programa Nacional de Educação Ambiental.

As Instituições de Educação Superior, as quais os/as docentes dialogantes pertencem, são diferentes quanto à organização acadêmica e categoria administrativa, bem como regiões geográficas brasileiras em que estão situadas. Há variação também em relação aos cursos de licenciatura no qual estes profissionais atuam, a saber: Ciências Biológicas, Pedagogia, Química, Geografia, Educação Física, Matemática, Música, Licenciatura para Educação Profissional, História, Ciências Sociais, Física, Enfermagem, Letras, Psicologia e Segunda Licenciatura.

Conforme os/as docentes dialogantes, a Educação Ambiental e a sustentabilidade socioambiental são mencionadas em quase metade dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional,

entretanto, a maioria destes não explicita subsídios para o desenvolvimento de ações nessa área.

Essa realidade compromete o processo de institucionalização da sustentabilidade socioambiental e traz reflexos para os currículos, na medida em que o espaço da gestão também se configura como um espaço educativo e indicador dos valores e prioridades decisórias da instituição. A menção da EA e da sustentabilidade socioambiental, nos referidos documentos, apesar de se configurar um avanço, ainda é incipiente para sua efetivação.

Coadunando com a perspectiva de ambientalização curricular (FARIAS, R.C. et.al, 2014) acreditamos que a efetividade dos processos formativos e transformadores no contexto das IES ocorrem a partir da coerência e integração entre a gestão, o espaço físico e o currículo. Tanto a gestão quanto o espaço físico são impulsionadores de processo educativos e refletem os valores, as práticas, os conhecimentos e os compromissos da instituição.

Para entender melhor a presença da EA no PPC foram analisados os referidos projetos e/ou as matrizes curriculares⁵ dos cursos onde atuam os docentes dialogantes. Os cursos foram Geografia, Pedagogia, Ciências Biológicas e Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica. Vejamos o que encontramos ao analisar os documentos e dialogar com as/os docentes por meio da entrevista.

A maioria dos Projetos Pedagógicos do Curso – PPC coaduna com a perspectiva formativa e a organização curricular estabelecidas pelas diretrizes curriculares nacionais destinadas aos cursos de licenciatura. Os projetos explicitam o compromisso com a formação crítica, humana e profissional

⁵Alguns desses documentos foram disponibilizadas pelos docentes entrevistados outros obtidos via site da IES

mediante a ações pedagógicas que articulam teoria-prática e favorecem a constituição de docentes-pesquisadores.

A organização curricular disciplinar é preponderante entre os cursos, excetuando 1(um) constituído por componentes curriculares não disciplinar. Os componentes curriculares (disciplinares ou não) estão reunidos por núcleos temáticos, campos de conhecimento ou módulos estabelecidos a partir da afinidade entre os componentes.

Todos os cursos apresentam explicitamente a presença da temática socioambiental e, mais especificamente, a EA. Em sua maioria estão presentes no nome da disciplina ou tópico transversal e há ainda o que apresenta um tópico específico sobre a responsabilidade socioambiental do curso. Entretanto, notamos que na metade dos cursos, a perspectiva da formação socioambiental não é mencionada em outros espaços do PPC, o que nos leva a inferir o desafio de incluir a EA como concepção educativa/formativa, a ser desenvolvida de modo contínuo e permanente por todo o currículo.

Destacamos que no período de análise dos referidos cursos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada*, ainda não estava em vigor. Entretanto, outros documentos já subsidiaram a inclusão da EA nos currículos dos cursos de licenciatura, a exemplo da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/1999).

Ao adentrar nos aspectos que influenciaram a inserção da EA no currículo dos cursos de licenciatura, identificamos que na maioria deles, ocorreu principalmente pela chegada da/do docente-educador ambiental e/ou pelas políticas públicas. Além destes destacam-se como fatores internos favoráveis à inclusão da EA: a postura flexível da gestão do curso em reconhecer a necessidade da criação e oferta de disciplinas optativas e criar condições para

efetivação; o ingresso de docentes recém-doutores, com disposição para trabalhar com a perspectiva interdisciplinar e com a temática ambiental. Conforme um dos docentes dialogantes, esta disposição pode advir da própria área do curso ser mais ou menos diretamente afetada pelas discussões socioambientais, a exemplo da Geografia e das Ciências Biológicas.

Por outro lado, em alguns cursos a resistência dos docentes e o incipiente envolvimento com a EA foram considerados como desafiadores à inserção do espaço-tempo da EA. Conforme os docentes dialogantes, a perspectiva limitada dos professores acerca da EA e a lógica disciplinar fragmentada são um dos principais fatores que geram tal resistência.

Em relação aos aspectos externos indutores, têm-se a conjuntura político social em que o curso foi criado e/ou seu PPC revisitado. Destacamos nesse contexto as políticas públicas, a exemplo do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, deliberações do Conselho Nacional de Educação, no caso dos cursos de Pedagogia e do Conselho Profissional, nos cursos de Ciências Biológicas, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Além destes, as demandas do mercado de trabalho, a expansão das discussões das questões socioambientais na sociedade, advindas do crescimento dos problemas socioambientais, de coletivos ambientais e da participação do país como signatário de acordos internacionais voltados à sustentabilidade planetária. A influência desses aspectos no processo de inserção da EA varia conforme o curso e o contexto em que a EA foi incluída.

Foi interessante observar que os fatores externos – legislação, mercado de trabalho e as políticas públicas tanto específicas de EA, quanto as voltadas à educação superior - que influenciam a inserção da EA - foram ao mesmo tempo indutores e ameaçadores. Se por um lado subsidiaram docentes e gestores/as

por outro demonstram-se incipiente frente a diversidade e quantidade de IES brasileiras. No contexto das IES privadas, a legislação e o mercado de trabalho tornara-se uma ameaça à perspectiva emancipatória da EA, na medida em que a criação da disciplina teve propósito de viabilizar a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e obter bom parâmetro avaliativo do curso.

Espaço-tempo e organização da EA nos cursos de licenciatura

A entrada da EA no currículo dos cursos de licenciatura representa o primeiro passo concernente ao seu reconhecimento, enquanto campo de conhecimento necessário à formação no âmbito da licenciatura. Entretanto, a sua importância envolve, dentre outros, o espaço-tempo que ocupa no contexto curricular.

Nos cursos analisados, identificamos uma diversidade quanto a forma de oferta e a localização temporal. Na maioria a EA aparece como uma disciplina específica (obrigatória e optativa), nos demais como parte integrante de uma disciplina ou tópico transversal, além de cursos onde a EA está presente como parte integrante de outra disciplina e como disciplina específica. Há ainda aqueles que apresentam disciplinas cuja temática socioambiental está explicitada na ementa e/ou no nome da disciplina.

Identificamos que a forma de oferta reflete a importância atribuída a EA no contexto da formação docente. As disciplinas de EA obrigatórias, eletivas e parte de um componente curricular, de um modo geral estavam vinculadas ao conjunto de disciplinas voltadas aos fundamentos teóricos ou aos teórico-metodológicos. Neste conjunto encontram-se campos de conhecimento, considerados pelos autores curriculares, como basilares e essenciais à constituição de profissionais da educação. Quando as disciplinas de EA são optativas elas vinculam-se a outras destinadas à formação complementar

dos/as futuros docente, ou seja, aquelas consideradas importantes, mas dispensáveis e que não trarão implicações na formação caso as/os licenciados optem por não cursarem.

A carga horária e o período de oferta são outros indicadores relevantes quanto ao espaço-tempo da EA e sua efetivação. Percebemos que tanto a carga horária quanto o período de oferta variaram bastante. No caso de disciplinas específicas de EA com oferta semestral a carga horária variou entre 30 horas e 90 horas e, as de oferta anual entre 72 horas e 90 horas. Nota-se que a maior diferença se encontra entre as disciplinas semestrais.

Quanto à localização temporal na matriz curricular, a EA como disciplina específica é ofertada, na maioria dos casos, nos dois últimos semestres do curso e em apenas 1 (um) dos cursos no segundo semestre. Nas situações em que a EA é parte integrante de uma disciplina ela é ofertada no sexto semestre ou no segundo ano do curso.

A maioria das disciplinas específicas de EA, quando comparadas a outras, tem carga horária e créditos reduzidos e são ofertadas no final do curso. Essa realidade expressa que apesar da sua entrada nos referidos cursos de licenciatura ainda ocupa um espaço marginal. Quando a mesma é a única opção formativa no campo ambiental, pode comprometer as condições necessárias para os futuros docentes desenvolverem práxis pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade socioambiental.

Nos cursos com oferta anual a disciplina de EA tem a mesma carga horária das demais e é ofertada no meio do curso, favorecendo aprofundamentos teóricos-metodológicos referentes às especificidades desse campo e a relação dos mesmos com outros relevantes à formação docente.

A interação com os docentes dialogantes concomitante a análise dos PPC revela que as limitações e potencialidades, quanto aos diferentes espaço-

tempo da disciplina de EA, são influenciados ainda pelos/as professores/as que trabalham com a mesma. Notamos que dada as diferenças, estes profissionais trazem em comum abordagens teórico-metodológicas que favorecem a integração entre conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, o diálogo entre os saberes a partir de estudos e ações pedagógicas junto a comunidades, a lógica da pesquisa-ação participante, a perspectiva de uma disciplina que é ao mesmo tempo aberta e fechada (MORIN, 2013).

A EA como disciplina específica revelou-se como caminho possível diante dos currículos disciplinares. Por um lado, a existência da referida disciplina expressa uma conquista em relação ao espaço-tempo para formação socioambiental dos/as licenciandos/as, em especial pelas abordagens trazidas pelos docentes. Por outro lado, a limitação quanto à localização temporal no curso, o risco de perpetuar a lógica disciplinar fragmentada e restringir a formação ambiental em uma única disciplina, desconsiderando/ocultando-a seu caráter permanente e integrante em todo o currículo.

A abordagem transversal da EA permite a presença da mesma em todos os componentes curriculares do curso, independente de existir ou não disciplina específica, assim como nas atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas pelo curso. Essa abordagem é uma das recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

A experiência do curso em que a EA é inserida como tópico transversal no currículo, ao mesmo tempo que revela um avanço quanto a ideia indica o abismo para sua efetivação. Um dos desafios identificados foi a abordagem superficial da EA gerada, dentre outros, pela ausência de discussão, definição e ação efetiva de todos os docentes acerca de como, quando e quais conteúdos relativos à EA serão trabalhados nos componentes que atuam.

Nesse contexto, a formação de docentes da educação superior tem um papel preponderante, na medida em que apenas a formação vertical, disciplinar - mestrado, doutorado e pós-doutorado - na área e objeto de estudo sem a abordagem complexa (MORIN e MOIGNE, 2000) -, dificulta perceber e desenvolver integrações ou transversalizar conteúdos com/de outras áreas. Outro aspecto evidente são as condições de trabalho dos/as docentes universitários no contexto mercadológico produtivista, que pouco fomenta/possibilita tempo para diálogos e ações cooperadas necessárias ao trabalho transversal.

A perspectiva transversal da EA se trabalhada devidamente constitui-se em um passo importante para construção de caminhos que superem a lógica fragmentada, presente na maioria dos currículos, na medida em que nos leva a pensar modos integrados e contínuos de abordagem dos conteúdos relativos à EA. Entretanto é relevante refletir se os fatores e os critérios que conduziram a escolha de um determinado campo de conhecimento como tópico transversal, já expressa a sua subjugação diante de outros.

Para haver abordagem transversal é preciso que todos os/as docentes estejam preparados/as e que haja tempo e espaço adequados para abordagens teóricas e metodológicas necessárias à formação ambiental dos/as futuros docentes. Nesses termos as condições instituições e as políticas públicas tornam-se essenciais, tanto quanto a formação e atuação docente.

A EA como parte integrante de outra disciplina é desenvolvida a partir da inclusão de conteúdos e práticas concernentes a EA em componentes curriculares tradicionalmente existentes. Nas experiências analisadas, as/os docentes trazem a EA permeando os conteúdos e as ações previstas, de modo explícito ou não. Em um dos casos, só foi possível identificar a inclusão da EA em diálogo com o/a docente, pois o programa da disciplina não indicava

qualquer abordagem da sustentabilidade socioambiental. Essa realidade ratifica ainda mais a relevância do/da docente, enquanto sujeito do currículo, para o avanço da EA.

A inserção da EA via um componente curricular existente possibilita uma abordagem integrada, bem como a efetivação da mesma como concepção formativa presente em todo o currículo. Contudo, é preciso que a/o docente tenha abertura interesse, disposição e preparo para identificar, estabelecer e construir conexões entre a disciplina que atua e a EA. Implica em uma postura de formar formando, reconhecendo a incompletude do seu conhecimento e a necessidade de expandir em redes colaborativas com outros sujeitos e com outros saberes. É preciso ainda, espaços-tempos individuais e coletivos para aprofundar as conexões identificadas entre o campo disciplinar que atuam e a EA para então, conceber práxis pedagógicas condizentes.

A inclusão da EA por meio da extensão foi a segunda forma mais presente no currículo. Ela é desenvolvida articulada com o ensino e a pesquisa, bem como a partir da integração entre graduação e pós-graduação. A extensão revela-se como um espaço-tempo mais aberto a inovação e a interação com outros modos de produção de conhecimento. Estudos desenvolvidos por Layrargues e Dourado (2011) ratificam a extensão como o espaço-tempo em que a formação ambiental apresenta-se de modo mais fecundo, talvez por ser o lócus menos cercado, mas também o menos valorizado no contexto das IES. Aqui é o espaço em que o diálogo com movimentos ambientais e sociais encontra abertura e reconhecimento necessários à construção de novos conhecimentos – advindos ou não da ciência - e práticas transformadoras.

A extensão aqui é concebida como

Uma dimensão formativa que associada à pesquisa e ao ensino favorece repensar os conhecimentos e suas formas de produção, de modo que a universidade cumpra o seu papel socioambiental de formar pessoas capazes de transformar a sociedade (SANTOS, 2015).

Nessa perspectiva, ela promove a formação mútua e não hierarquizada de todas as pessoas envolvidas, sejam elas ou não vinculadas diretamente a IES. Provoca o reconhecimento de outros modos de conceber, escolher, organizar e desenvolver os conhecimentos considerados formativos, bem como a formação profissional a partir do diálogo com a realidade e entre os diferentes saberes.

Na maioria dos cursos analisados, a extensão não estava explicitada nos PPC e/ou matrizes curriculares. A sua identificação foi possível através das narrativas de docentes acerca de suas práticas pedagógicas. A maior parte utiliza a articulação com as atividades de ensino e de pesquisa (graduação e pós-graduação), para realizar ações com a comunidade e assim, provocar a/o estudante a observar, acompanhar, propor e desenvolver práxis pedagógicas envolvendo EA em contexto reais e próximos ou não ao espaço em que se vive.

A possibilidade de inovação, a construção de conteúdos e práticas pedagógicas com e para o outros e a interação com a realidade plural e concreta destacam-se como os aspectos favoráveis a EA enquanto extensão.

Considerações finais

Os caminhos formativos para inserção da Educação Ambiental no currículo dos cursos de formação inicial de professores expressam potencialidades e desafios, cuja intensidade varia conforme o curso e os aspectos que induziram a sua inclusão.

A pesquisa indicou que a Educação Ambiental nos currículos dos cursos de licenciatura é desenvolvida por meio de disciplina obrigatória e específica,

extensão, como parte de uma disciplina e transversalmente, com predomínio das duas primeiras. As condições político-pedagógicas que influenciaram a forma de inserção e o espaço-tempo da Educação Ambiental no currículo reverberam na importância atribuída a este campo de conhecimento no contexto da formação docente.

Dentre os principais fatores indutores para a inserção e desenvolvimento da Educação Ambiental, estão políticas públicas, legislação, atuação dos docentes, gestão da IES, e mercado de trabalho. A pesquisa indicou que a atuação dos docentes, enquanto sujeitos do currículo frente a esses fatores, exerce uma importante influência na medida em que o utilizam para subsidiar a abertura e a construção de estratégias diante de uma realidade, nem sempre favorável para a entrada de novos campos de conhecimento no currículo.

As/Os docentes enquanto sujeitos do currículo ainda exercem importante influência nos processos decisórios relativos a seleção, organização e abordagem dos conteúdos considerados importantes à formação docente. Nesse sentido, as políticas públicas e as legislações vigentes apesar de relevantes, ainda não são suficientes para garantir a todos os/as estudantes de licenciatura a formação socioambiental. É preciso investir na formação complexa dos docentes universitários, bem como em condições trabalho que possibilitem espaços-tempos de estudos, articulação e ações cooperadas.

Diante do exposto, os caminhos para inserção e desenvolvimento da Educação Ambiental requer a coexistência de legislações e políticas públicas indutoras, que possibilitem aos docentes e toda comunidade acadêmica decidir coletivamente os conhecimentos formativos que contribuam para as relações de pertencimento das diferentes *naturezas culturais* em que ocorrem os processos pedagógicos.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 22 jun. 2018

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Resolução CNE/CP n. 02/2012, de 15 de junho de 2012. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 jun. 2018

BRASIL. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. **Institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL/INEP. **Censo da educação superior**: notas estatísticas 2017. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília- DF, 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso jun. 2018

FARIAS, R.C. et.all. Análise dos processos de ambientalização da formação acadêmica na Universidade Federal Rural de Pernambuco. RUSCHEINSKY, A. et.all (org.). **Ambientalização nas instituições de educação superior**. São Carlos-SP: EESC/USP, 2014 p. 185-205

FREITAS, D. D.; SOUZA, M. L. O ensino superior no Brasil: desafios para a ambientalização curricular. In: LEME, P. et al. **Visões e experiências ibero-**

americanas de sustentabilidade nas universidades. São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2012. p. 129-135.

HOOKS, Bell. Ensinando a Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LAYRARGUES, P. P.; DOURADO, M.F. O grau de internalização da temática ambiental na Faculdade UNB Planaltina. LEME, P. et all. **Visões e experiências ibero-americanas de sustentabilidade nas universidades.** São Carlos: Compacta Gráfica Editora LTDA, 2011. p.235-240.

MACEDO, Roberto. **A teoria etnoconstitutiva de currículo.** Curitiba: CRV, 2016.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade.** São Paulo: Cortez, 2013

MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis L. **A inteligência da complexidade.** 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NASCIMENTO, Wanderson F. Entre a educação e a política: a colonialidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, número 23, nov. 2014-abr. p. 444-458.

SANTOS, Rita. S.S. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores.** 2015. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília – DF.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. **Educação Ambiental:** tessituras de esperanças. Cuiabá: Editora Sustentável, EdUFMT, 2018.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. São Paulo/Vitória: Annablume/Facitec, 2004.

TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento. In **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** 28-49, Ed. Especial, julho/2016> disponível em <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5958/3681>. Acesso 05 out. 2018.



revista
Observatório

ISSN nº 2447-4266

Vol. 5, n. 1, Janeiro. 2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2019v5n1p134>

TRISTÃO, Martha; JACOBI, Pedro R. (Orgs). A educação ambiental e os movimentos sociais de um campo de pesquisa: entre, através e além do ambientalismo e da educação. _____. **Educação ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa**. São Paulo: ANNABLUME, 2010. p. 13-30