

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PPGEA

Darlene Silveira Cabrera

A OBJETIVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE  
CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

2016

Darlene Silveira Cabrera

A OBJETIVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE  
CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de Pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE) da Universidade Federal do Rio Grande FURG, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

Rio Grande

2016

### Ficha catalográfica

C117o Cabrera, Darlene Silveira.  
A objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de professores: um estudo de caso no curso de Pedagogia da FURG / Darlene Silveira Cabrera. – 2016.  
198 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2016.

Orientador: Dr. Luis Fernando Minasi.

1. Educação Ambiental 2. Formação de professores 3. Pedagogia  
4. Diretrizes Curriculares Nacionais I. Minasi, Luis Fernando II. Título.

CDU 504:371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130

**Darlene Silveira Cabrera**

**"A OBJETIVAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM  
ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG"**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores.



**Prof. Dr. Luis Fernando Minasi**  
(Orientador - FURG)



**Prof. Dr.ª Cláudia da Silva Cousin**  
(FURG)



**Prof. Dr.ª Tânia Maria Batista de Lima**  
(UFC)



Professora Dra. Silvana Maria Gritti

**Prof. Dr.ª Silvana Maria Gritti**  
(UNIPAMPA)

## ESCLARECIMENTO

Esta dissertação foi desenvolvida junto à linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as) (EAEFE), tendo como apoio as investigações desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Marxismo e Educação Ambiental, sob o codinome Grupo Pão, Manteiga e Marx\_Café de Sábado, coordenado pela Mestre em Educação Ambiental Tamires Lopes Podewils. A temática deste estudo encontra significado quando não se limita à direção única de uma comunidade ou mesmo região, ocupando-se também, com um estudo que possa contemplar outros lugares que não sejam somente seu contexto. Esta pesquisa foi concebida dentro da temática geral *Formação de Professores*.

Coordenador da Temática Geral

Prof. Dr. Luis Fernando Minasi

Coordenadora do Grupo de Estudos

Prof<sup>a</sup>. Me. Tamires Lopes Podewils

Dedico esse trabalho a mulher que me deu a vida, me ensinou os primeiros passos, as primeiras palavras, o significado de perseverança e o sentido do que é ser humano, nesse mundo de tantos desafios. À ti, minha mãe Gilcea, por todo o tempo dedicado, pelos ensinamentos e por todo amor que transborda.

## AGRADECIMENTOS

"Há aqueles que lutam um dia e por isso são bons. Há aqueles que lutam muitos dias e por isso são muito bons. Há aqueles que lutam anos e por isso são melhores ainda. Porém, há aqueles que lutam toda a vida, esses são os imprescindíveis." Bertolt Brecht. Agradeço a esses que lutam todos os dias, a classe trabalhadora, que financia as ações sociais nesse país e, possibilitou a existência da CAPES, a qual tornou possível essa pesquisa.

Aos colegas, professores e coordenadores do PPGEA, pelo suporte necessário para o desenvolvimento desse trabalho.

À banca examinadora, a qual contribui imensamente para o desenvolvimento dessa pesquisa. Meu carinho e meus agradecimentos à Profa. Cláudia, à Profa. Silvana e à Profa. Tânia.

Ao meu orientador, pela acolhida desde os tempos da graduação em Pedagogia, por me conduzir nos primeiros passos da teoria que nos orienta e por acreditar na minha possibilidade de "ser mais". Meus carinhosos agradecimentos.

Aos companheiros do grupo de estudos Pão, Manteiga e Marx, pelos momentos de ensino e aprendizagem compartilhados, os quais foram fundamentais ao meu desenvolvimento acadêmico e, acima de tudo, humano. Meu carinho e meu muito obrigada a cada um de vocês: Minasi, Ricardo, Stéfani, Alexandre, Tamires, Alana e Filipi.

As companheiras de sala, de estudo e co-orientadoras dessa dissertação, sem a dedicação das quais esse momento não seria possível. Tamires e Alana, meus agradecimentos e meu carinho.

À Raquel, Elton, Julia e Rodinei e à todos os outros amigos que são a família que escolhemos durante a caminhada da vida. Meu obrigada e meu carinho por todo o incentivo e pela presença cotidiana.

À minha família que, sempre, acreditou comigo que esse sonho era possível: pai, mãe, Claudio, mana e Nataly. Agradeço pelo companheirismo, pela paciência e pela partilha

de cada passo e de cada tropeço nessa trajetória, à vocês meu abraço afetuoso e meu amor eterno.

Ao meu companheiro e parceiro Alex, que me apoiou nos momentos mais difíceis, fez as mais complicadas perguntas nas ocasiões oportunas e com quem sempre estou a refletir e a projetar a vida. Meu muito obrigada e meu amor sincero, pela presença, pela partilha e pela lealdade. Pois, é na vida contigo que retomo as palavras do saudoso Chico Buarque , "É na soma do teu olhar que eu vou me conhecer inteiro, se nasci para enfrentar o mar ou o faroleiro"

## RESUMO

O presente estudo de dissertação de mestrado teve como fenômeno de pesquisa a objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental - DCNEA na formação de professores: um estudo de caso no curso de pedagogia da FURG, almejou compreender o movimento que levou as DCNEA a se objetivarem no processo formador dos pedagogos da FURG. Para tanto, foram elencadas duas hipóteses: (1) as contradições existentes no movimento de objetivação das DCNEA para formação de professores na FURG, podem vir a dificultar a presença da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia. Tal movimento perpassa as imbricações e a interdependência entre os setores administrativos, de planejamento, orientação e coordenação no que tange à Pró-reitora de Graduação, mais especificamente sua subdivisão competente à Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação; o Instituto de Educação, e a Coordenação do Curso de Pedagogia, (2) o conteúdo dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, os quais são o resultado do trabalho dos setores acima citados, podem estar desfavorecendo a efetivação das DCNEA e impedimento o trabalho com a Educação Ambiental no processo dos pedagogos. Portanto, foi desenvolvido um objetivo geral: que contradições existem no movimento de objetivação das DCNEA na formação de Pedagogos da FURG?, e dois objetivos específicos: (1) interpretar e compreender quais contradições existem na objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia, que podem dificultar a presença da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia, (2) analisar e interpretar os elementos presentes no conteúdo dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, os quais podem estar dificultando a implementação das DCNEA no mesmo. Essa pesquisa foi elaborada, prioritariamente, a partir referencial teórico e epistemológico da teoria marxista. Destarte, para manter coerência com a teoria que embasa esse estudo, se fez necessário a abordagem da pesquisa qualitativa, bem como caracterizá-la como um estudo de caso. Posterior ao processo de revisão bibliográfica foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas com quatro sujeitos de pesquisa, os quais foram elencados a partir de sua função nas instâncias administrativas e coordenadoras do Curso de Pedagogia, bem como quanto seu envolvimento com disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças na Pedagogia. Logo, para apreciação das informações, foi utilizado o referencial metodológico da *Análise de Conteúdo* de Laurence Bardin. Por conseguinte, foi concluído no processo de pesquisa que o movimento efetivado pelas instâncias administrativas e coordenadoras do Curso de Pedagogia contribuiu para a objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia da FURG e nos documentos que o representam, a partir do ano de 2015, tendo em vista sua última reformulação. Assim, contribuindo para a presença da Educação Ambiental na Pedagogia, como conteúdo de uma disciplina, mesmo que essa não tenha sido considerada a forma mais adequada de atender as necessidades da Educação Ambiental na formação de professores, foi considerada a forma possível nessa conjuntura histórica.

Palavras-chave: Educação Ambiental. DCNEA. Pedagogia

## ABSTRACT

This master's thesis study was to research the objectification phenomenon of National Guidelines for Environmental Education - DCNEA in teacher education : a case study in the course of pedagogy of FURG , longed to understand the movement that led the DCNEA to objetivarem the forming process of the pedagogues of FURG . For this, were listed two assumptions : ( 1 ) the contradictions in the movement of objectification of DCNEA for teacher training in FURG , are likely to hinder the presence of environmental education in the School of Education. For this, were listed two assumptions: (1) the contradictions in the movement of objectification of DCNEA for teacher training in FURG, are likely to hinder the presence of Environmental Education in the School of Education. Such a move runs through the overlapping and interdependence between administrative sectors, planning, guidance and coordination regarding the Pro-rectory of University graduate, more specifically its competent subdivision to the Board of Assessment and Development of Graduation; the Institute of Education, and Education Course Coordination, (2) the content of the documents representing the Pedagogy Course FURG, which are the result of the work of the above sectors, may be disadvantaging to effect the DCNEA and impediment working with environmental education in the process of pedagogues. Therefore, we developed a general purpose: that there are contradictions in the movement of objectification of DCNEA in training pedagogues FURG ?, and two specific objectives: (1) interpret and understand what contradictions exist in the objectification of DCNEA in Pedagogy Course, which can hinder the presence of environmental education in the School of Education, (2) analyze and interpret the elements present in the content of the documents representing the Pedagogy Course FURG, which may be hindering the implementation of DCNEA the same. This research was developed primarily from theoretical and epistemological framework of Marxist theory. Thus, to maintain consistency with the theory that underlies this study is the qualitative research approach was necessary, as well as to characterize it as a case study. Later the process of literature review were developed semi-structured interviews with four research subjects, which were listed from its function in administrative bodies and coordinators of the School of Education, and as his involvement with Education discipline, environment, cultures and differences in pedagogy. Thus, for consideration of the information, we used the methodological framework of Laurence Bardin Content Analysis. Therefore, it was concluded in the research process that the movement effected by the administrative authorities and coordinators of the School of Education contributed to the objectification of DCNEA in Pedagogy Course of FURG and documents that represent, from the year 2015, in view your last makeover. Thus contributing to the presence of Environmental Education in Pedagogy, as the content of a Course, even if this has not been considered the most appropriate way to meet the needs of Environmental Education in teacher training, was considered possible in this historical juncture.

Key words: Environmental Education. DCNEA. Pedagogy

## LISTA DE SIGLAS

---

ACES – Rede de Ambientalização Curricular no Ensino Superior

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

APA – Área de Proteção Ambiental

ARIE – Área de Relevante Interesse Ecológico

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGDH – Coordenação Geral de Educação Ambiental

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

CRUE – Conferência de Reitores das Universidades Espanholas

DCNEA – Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental

DDT – Dicloro-difenil-tricloroetano

Deiduh – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania

DIADIG – Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação

EA – Educação Ambiental

EAEFE – Educação Ambiental: Ensino e Formação de Professores (as)

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IE – Instituto de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MES – Programa Municípios Educadores Sustentáveis

ONU – Organização das Nações Unidas

PANACEA – Plano Andino- amazônico de Comunicação e Educação Ambiental

PANACEA – Plano Andino-amazônico de Comunicação e Educação Ambiental

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA – Programa Internacional de Educação Ambiental

PLACEA – Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PNMA – Política Nacional de Meio Ambiente

PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PPGEA – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

PPGEC – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde

PPP – Projeto Político Pedagógico

ProFEA – Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais

PROGRAD – Pró-reitoria de Graduação

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental

QSL – Quadro de Sequencia Lógica

RESEX – Reservas Extrativistas

RQMA – Relatório de Qualidade do Meio Ambiente

RUPEA – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental

Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SISNAMA – Sistema Nacional de Meio Ambiente

SNE – Sistema Nacional de Educação

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

---

QUADRO 1 – Quadro Sequencial: Marcos Históricos da Questão Ambiental no mundo e no Brasil

## SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO.....	16
1. POLÍTICAS PÚBLICAS: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DCNEA .....	19
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA .....	20
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O SIGNIFICADO DAS IMBRICAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	36
2. UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL - DCNEA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	59
3 O MOVIMENTO DO FENÔMENO DE PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO DA FURG E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA .....	72
3.1 O PROBLEMA, AS HIPÓTESES E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA .....	84
4. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	87
5. COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	98
6. O PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO DAS DCNEA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG.....	107
7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO CONTEÚDO DE UMA DISCIPLINA.....	116
8. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES .....	125
REFERÊNCIAS .....	131
APÊNDICES .....	139
APÊNDICE 01 – DIÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO.....	140
APÊNDICE 02 – PARTE I – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO - PROGRAD E PARTE II – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE (ENTREVISTADA 1) .....	147
APÊNDICE 03 – PARTE II – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE E PARTE III – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (ENTREVISTADA 2).....	151
APÊNDICE 04 – PARTE III – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (ENTREVISTADA 3).....	158

APÊNDICE 05 – PARTE IV – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO, AMBIENTE, CULTURAS E DIFERENÇAS DO CURSO DE PEDAGOGIA (ENTREVISTADA 4)	170
APÊNDICE 06 – METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	177
ANEXOS .....	198

## INTRODUÇÃO

"Se não morre aquele que semeia uma árvore e nem morre aquele que escreve um livro, por mais razões não deve morrer quem educa, que semeia nas almas e escreve nos espíritos."

Bertold Brecht

Introduzimos nossa dissertação<sup>1</sup> evidenciando o significado do trabalho de pesquisa no contexto da formação de professores, a partir do qual é possível abriremos uma brecha no tumulto do cotidiano para refletirmos, indagarmos e compreendermos que interstícios configuram a formação de professores no país na atualidade. Profissão, essa, de latente significado na conjuntura social, a qual perpetua seu trabalho "semeando nas almas e escrevendo nos espíritos", conforme nos coloca o poeta Bertold Brecht.

Logo, refletimos sobre que perspectivas impulsionam a formação desses profissionais? Para tanto, nesse estudo, nos preocupamos em compreender como se efetivam as Políticas Públicas de Educação Ambiental para formação de professores no contexto da crise ambiental em que vivemos a qual estamos compreendendo como uma crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Caracterizada como uma crise do sistema capitalista em todos os sentidos, a qual se alastra por todos os setores sociais e afeta principalmente as bases da sobrevivência humana – as relações com a natureza externa ao homem.

Sendo assim, nosso estudo intentou compreender como se deu a objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – enquanto Política Pública de Educação Ambiental para a formação de professores – na formação de pedagogos da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Dentro dos limites e possibilidades da pesquisa, buscamos a reconstituição histórica do fenômeno que nos propomos investigar. Assim, partimos do contexto em que se constituem as Políticas Públicas de Educação no Brasil, perpassando o movimento de constituição das Políticas de Educação Ambiental até o momento de imbricação dessas no aparato legislativo da educação. Uma vez que compreendemos, nosso fenômeno de pesquisa, como o resultado de determinações históricas, isto é, entendemos a constituição das Políticas Públicas de Educação Ambiental para formação de professores como o resultado possível de certo movimento histórico.

---

<sup>1</sup> Nossa dissertação foi formatada, conforme os direcionamentos do Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT, de 2014, elaborado por Cibele Dziekaniak.

Nesse sentido, buscamos reconstituir o processo histórico do fenômeno, investigar sua origem e conhecer algumas de suas ligações com os outros aspectos da realidade. Isso nos permitiu compreender que somente no ano de 2012, se materializou no aparato jurídico-legal um documento que estabelece orientações pedagógicas claras para o processo dinâmico e permanente de efetivação da Educação Ambiental na formação de professores.

Tal documento [a Resolução nº 2 de junho de 2012] estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA, as quais tem por objetivo desenvolver nos diferentes cursos de Ensino Superior a dimensão da Educação Ambiental, tanto nos cursos de Pedagogia como nas diferentes licenciaturas. Dessa forma, compreendemos as DCNEA de suma importância no contexto das Políticas Públicas de Educação Ambiental para formação de professores. Assim se fez necessário configurá-la como centralidade de nosso fenômeno de pesquisa.

Nos apropriarmos da conjuntura em que se constitui nosso fenômeno de pesquisa – no contexto das imbricações entre as Políticas Públicas de Educação e de Educação Ambiental para formação de professores no país, na Universidade Federal do Rio Grande, delimitado no Curso de Pedagogia – almejamos compreender que contradições existentes no movimento de objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de Pedagogos da FURG.

Dessa forma, para resolver nosso problema de pesquisa, almejamos: 1- interpretar e compreender quais contradições existem na objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia, que podem dificultar a presença da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia; 2- analisar e interpretar os elementos presentes no conteúdo dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, os quais podem estar dificultando a implementação das DCNEA no mesmo.

Para que possamos, então, compreender o movimento das contradições desse fenômeno de pesquisa, o mais próximo possível de sua essência, buscamos referencial nas categorias do marxismo<sup>2</sup>, assim corroborando com a perspectiva teórica que desenvolvemos nesse estudo – a teoria marxista<sup>3</sup>. Destarte, para mantermos a coerência

---

<sup>2</sup> Compreendemos por categorias do *marxismo*, as categorias do Materialismo Histórico, do Materialismo Dialético e da Economia Política.

<sup>3</sup> O termo *marxista* equivale-se ao pensamento de diferentes autores que tem por base epistemológica a teoria desenvolvida por Karl Marx.

com a teoria que embasa nossa pesquisa, se fez necessário a abordagem da pesquisa qualitativa, bem como caracterizá-la como um estudo de caso.

Buscamos, ainda, compreender a dinâmica das contradições da pesquisa adotando a metodologia de entrevista semiestruturada, a qual constituiu nosso *corpus* de análise juntamente com os documentos que representam o Curso de Pedagogia, da FURG. Posteriormente, como forma de compreensão e aprofundamento do *corpus* de análise, fizemos uso da metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Para tanto, nossa investigação transcorreu pelas diferentes instâncias administrativas e coordenadoras da formação de professores na FURG até chegarmos na particularidade do Curso de Pedagogia. Portanto, nosso processo de pesquisa teve início na Pró-reitoria de Graduação (ProGRAD), mais especificamente na sua subdivisão Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação (DIADG), perpassando pelo Instituto de Educação (IE) e chegando na Coordenação do Curso de Pedagogia. No entanto, a dinâmica da investigação nos sugeriu a necessidade de alargamento do processo de pesquisa, nos conduzindo a investigação no âmbito de uma disciplina inédita na Pedagogia, no ano de 2015.

Evidenciadas as questões pujantes acerca da constituição de nosso fenômeno de pesquisa, explicitaremos, aqui, a forma como essa dissertação se dispõe. Nosso texto articula acontecimentos históricos, teorias e reflexões, tendo como primeiro capítulo – Políticas Públicas: pressupostos para análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, o qual contém dois subtítulos: 1- Políticas Públicas de Educação no contexto da sociedade capitalista e 2- Políticas Públicas de Educação Ambiental: o significado das Imbricações entre as Políticas educacionais e de Educação Ambiental.

Nesse primeiro capítulo, abarcamos apontamentos sobre o viés histórico da Legislação Educacional brasileira, perpassando pela constituição da institucionalização do ensino à educação pública, gratuita e de obrigatoriedade do Estado, no país. Por conseguinte, situamos a trajetória das questões ambientais, no Brasil e no mundo, até o momento que se efetivam enquanto Políticas Públicas de Educação Ambiental no país e, ainda, discutimos acerca das imbricações entre as Políticas Públicas de educação e as Políticas Públicas de Educação Ambiental.

No segundo capítulo, se fez necessária uma análise teórica acerca da constituição do corpo textual das DCNEA, o qual consideramos como possibilidade de efetivação da Educação Ambiental na formação de professores, para o enfrentamento dos desafios da

atualidade. Assim, organizamos o texto sob o título: Uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA: contribuições para formação de professores.

Para discorrermos, portanto, sobre o contexto do nosso fenômeno de pesquisa e a constituição do problema a ser investigado, organizamos o terceiro capítulo – O movimento do fenômeno de pesquisa: contexto histórico da FURG e o curso de formação de professores em Pedagogia, e um subtítulo – O Problema, as hipóteses e os objetivos específicos de uma pesquisa qualitativa. Já o quarto capítulo foi organizado para tratar da questão que seu próprio nome esclarece – O processo investigativo e a metodologia de coleta e análise das informações.

Consequentemente, nosso processo de análise das informações culminou em três categorias finais, as quais intitulam os nossos capítulos de número cinco, seis e sete, respectivamente: Compreensão sobre Educação Ambiental, O processo de objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia da FURG, Educação Ambiental como conteúdo de uma Disciplina. Conquanto, para fechar nossas considerações sobre o desenvolvimento desse estudo – o qual se encerra devido ao espaço tempo que limita o curso de mestrado, mas não limita o desenvolvimento desse fenômeno e as futuras investigações sobre o mesmo – organizamos o texto Últimas Considerações.

## 1. POLÍTICAS PÚBLICAS: PRESSUPOSTOS PARA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – DCNEA

Organizamos o capítulo a seguir almejando discutir o contexto histórico e teórico em que se definem as Políticas Públicas da Educação Brasileira e as Políticas Públicas de Educação Ambiental, por meio do qual apontamos os principais conceitos que orientam nossa compreensão sobre a realidade. Para melhor compreensão do assunto, dividimos o trabalho em dois subtítulos, como forma didática, pois assim como não compreendemos a linearidade da história, não compreendemos como simétrica é a composição do arcabouço jurídico legal.

Inicialmente compusemos o texto explicitando nossas concepções sobre o mundo e sobre a sociedade na qual estamos inseridos e com a qual desenvolvemos nossa pesquisa. E encaminhamos nossos debates no que concerne o primeiro documento que representa a educação no país até a lei que melhor orienta e organiza a Educação Brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996.

Em seguida, introduzimos em um novo subtítulo cujo teor é a discussão sobre a conjuntura histórica da dimensão ambiental no mundo e no país até o momento em que foram criadas as condições materiais teóricas necessárias, em 1999, para a organização da PNEA, a qual é o resultado da ação interministerial entre Ministério da Educação e Ministério do Meio Ambiente e que concerne à possibilidade do trabalho efetivo com a Educação Ambiental. Em continuidade, nesse subtítulo discutimos sobre as imbricações entre as Políticas Públicas educacionais e as Políticas Públicas de Educação Ambiental.

### 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Esta seção será desenvolvida com o objetivo de discutir acerca da caracterização das Políticas Públicas de educação, como se deu o desenvolvimento dela e os motivos pelos quais ela foi criada, no cerne do Estado brasileiro. Conduzimos nossa discussão pelo viés histórico das determinações legislativas educacionais no Brasil, perpassando a trajetória percorrida pela educação da institucionalização do ensino à educação pública, gratuita e de obrigatoriedade do Estado.

Para tanto, tivemos como necessidade pujante iniciar nosso texto tratando da relação natureza-ser humano- ser humano - natureza no processo de desenvolvimento da sociedade enquanto história da luta de classes. Abordamos questões que se situam na centralidade de nossos estudos como trabalho, produção de excedente, acumulação de riqueza, modo de produção e a criação do Estado provedor do sistema jurídico-legal.

O ser humano, à medida que se desenvolve e aprimora suas formas de existência, em constante processo de mediação com a natureza, também desenvolve e aperfeiçoa seus modos de sociabilidade, concentrando-se em grupos cada vez maiores. Esta estratégia parece ter beneficiado a constituição das primeiras formas de sociedade

e, com elas, o imperativo de atender as necessidades humanas primárias, como a fome, a moradia e o vestuário.

Dessa forma, no movimento de constituição da sociabilidade humana, o homem descobre no alimento seu valor de uso e começa a desenvolver a economia voltada às necessidades advindas dessa forma produtiva em ascensão. Os diferentes modos de produção que ao longo da história têm marcado a vida em sociedade, tornam propício o ambiente para a acumulação de bens para escambo e, na sequência deste processo, a geração de uma produção sistêmica de excedentes, que intensifica o comércio e acaba por determinar o processo de produção prioritariamente voltado para troca, fato este que caracteriza as primeiras formas de relação entre capital e trabalho.

Dada às formas de acumulação de bens deste período histórico, observamos que determinado grupo social tornou-se possuidor de grande parte da riqueza material, fruto da relação natureza-ser humano- ser humano- natureza. Tal grupo é o produto de um longo processo de desenvolvimento e transformações no modo de produção da existência humana e de seus meios de comunicação.

O grupo que detém, desde então, o controle dos meios produtivos e, conseqüentemente, da riqueza produzida intitula-se, desde o modelo feudal, como burguesia a qual compreendemos, a partir de Marx e Engels (2011), como os capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores dos trabalhadores assalariados. Para tanto, no processo de efetivação da produção sistêmica de excedentes, a burguesia imperativamente submete o campo à dominação das cidades gerando o movimento de pessoas da área rural para a urbana e o adensamento populacional nas cidades, da mesma forma que faz dependentes os povos agrícolas dos povos urbanos; o campesinato da burguesia; o oriente do ocidente, assim como Marx e Engels (2011) nos indicam, na citação abaixo, como a função da superestrutura no modo de produção capitalista acontece.

A burguesia controla cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência inevitável disso foi a centralização política. Províncias independentes, apenas federadas, com interesses, leis, governos, sistemas alfandegários diferentes, foram reunidas em uma só nação, em um só governo em um só código de lei, em um só interesse nacional de classe, em uma só fronteira alfandegária (MARX e ENGELS, 2011, p. 31).

Dessa forma, a burguesia moderna criou relações de produção tenazmente poderosas de supremacia econômica e política capaz de dominar e de por a seu serviço a classe proletária. Classe essa que compreendemos como todos os trabalhadores, que não possuem meios de produção próprios e que para manter suas formas de sobrevivência submetem-se a vender sua força de trabalho e seu tempo de vida à classe burguesa em troca de um salário (MARX e ENGELS, 2011).

O trabalhador assalariado – proletário –, no entanto, ao vender sua força de trabalho, produz um valor real maior que o custo de sua produção – seu salário. O valor extra gerado na produção da mercadoria, considerado o excedente do trabalho que não fica com quem o produz é a “mais-valia”, a qual se torna propriedade do burguês que enquanto valor de troca constitui a sua riqueza. Tal riqueza produzida pelo trabalhador, vira acúmulo ao longo do tempo e corresponde a totalidade da riqueza do empregador sob a forma de capital.

Concomitante com esse cenário, a classe burguesa depara-se frente à necessidade de criar meios para proteger sua riqueza e com ela o seu poder, e, para tanto, desenvolve o Estado moderno, as milícias, a ciência, a religião e a arte (BRANDÃO, 2006).

O Estado surge no lugar, na hora e no grau em que as condições de classe não podem, objetivamente, conciliar-se. E vice-versa: a existência do Estado demonstra que as contradições de classe são inconciliáveis (LENIN, 1987, p. 55).

Assim, como forma de conciliar as eminentes contradições entre as classes, o Estado tem como função reduzir todos os indivíduos à cidadania<sup>4</sup>, pois enquanto cidadãos todos são tratados sob a égide da igualdade, ocultando a desigualdade proveniente da exploração do trabalho pelo capital. Portanto, a criação do Estado Moderno pela classe burguesa tem como propósito defender os interesses da mesma a favor da manutenção da propriedade privada e com o estatuto de organizar o poder político a favor de seus interesses.

Compreendemos o Estado Moderno não só como proveniente da lógica econômica vigente – o capitalismo – mas também como contradições, tencionamentos a

---

<sup>4</sup>Karl Marx na obra Manuscritos econômicos- filosóficos (2010).

partir da luta entre os interesses empresariais e dos trabalhadores e os divergentes interesses no interior da classe proletária, ideologicamente intuída a não convergir ideias (OYAMA, 2015). Assim, discutimos a constituição do Estado enquanto amálgama que concerne à lógica econômica e à multiplicidade das disputas sociais.

Esse Estado burguês intenta estar a par da dinâmica das lutas de classe e das lutas no interior das classes, para que seja possível se apropriar das diferentes expressões e processa-las minimamente a favor de seus interesses – o lucro e a manutenção da propriedade privada – assim organizando os entremeados políticos como sua forma de controle. Desse modo, o Estado desenvolve a capacidade de certa autonomia frente à sociabilidade humana, ao passo que processa a profusão dos interesses de classe em seu cerne, os reorganiza e devolve à sociedade na forma de política pública.

Corroborando com tal discussão, Mészáros evidencia que:

[...] as determinações materiais diretas da ordem reprodutiva do capital estão totalmente complementadas pela abrangente estrutura política de comando das formações estatais do capital constituindo-se, assim, a realidade estruturante interligada e enredada, e o círculo vicioso prático, do sistema do capital como um todo (MÉSZÁROS, 2015, p.87).

Logo, as determinações materiais diretas da ordem do capital, conforme nos evidencia o autor, das quais nesse momento destacamos o Estado, são parte constituídas e parte constituintes da realidade social sob a égide do sistema do capital. Assim, o Estado, à medida que se estabelece a partir da realidade vigente e das relações postas, ao se apropriar da sociabilidade humana, também se estabelece, se organiza e incide sobre as relações sociais a partir de sua lógica estruturante, a lógica econômica capitalista de conservação da propriedade privada.

Ao passo que a propriedade privada concretiza-se, a classe burguesa começa a arraigar seu poder econômico concomitante com as instâncias sociais que até então detinham o poder, ou seja, a nobreza e o clero; e é nesse período histórico, caracterizado pelo limiar entre o medievo e os primeiros passos da modernidade no período renascentista, conforme nos afirma Pedruzzi (2015), que observamos uma mudança na forma de compreensão do mundo, influenciada pela ascensão da classe burguesa.

É preciso lembrar que é também neste momento que a nobreza encara a necessidade de expandir seus territórios, lançando-se ao mar à procura de novas terras. Porém, para construir barcos, pagar soldados e prover os mantimentos necessários a tal investida, seria necessário uma vasta quantia de riqueza; é nesse cenário que se insere a classe burguesa. À medida que a nobreza e o clero vão ficando mais dependentes da classe burguesa para financiar seu estilo de vida e sua política, cresce também o poder que as trocas comerciais vão desempenhando no modo como as pessoas produziam sua existência (PEDRUZZI, 2015, p. 62).

A forma como as pessoas produziam sua existência sob a influência dos novos moldes produtivos desenvolvidos pela burguesia – centrada nas relações de troca – também, determina o modo como os indivíduos se relacionam com o conhecimento. Em consequência do processo produtivo, o saber antes considerado espontâneo passa a ser saber metódico e sistemático, dessa forma deslocando o eixo do processo pedagógico das formas difusas para existência de formas específicas de processos educativos.

Transformado o saber coletivo em saber sistematizado, em potência material, a qual também pode ser consumida como bem de troca (BRANDÃO, 2006) cria-se um modelo de educação institucionalizado, estruturado e organizado socialmente a partir dos moldes formais e historicamente postos pelo capital. Assim, vemos a organização moderna da escola (MÉSZÁROS, 2008), configurada e institucionalizada no conhecimento de poucos que, neste caso, é o da classe burguesa, a classe dominante.

Para tanto, a institucionalização do ensino nasce como o resultado do movimento histórico de uma forma de sociabilidade humana, a qual tem sido condicionada pelo modo de produção capitalista. Tal movimento tem em vista a manutenção da hegemonia econômica burguesa, bem como visa a assegurar a acumulação de riqueza e verticalizar seu poder sobre a sociedade, pois conforme lemos em MéSZÁROS, o modelo capitalista impõe determinações políticas “como princípio regulador fundamental da sociedade em questão (MÉSZÁROS, 2006, p. 129)”.

O sistema jurídico-legal regido pelo Estado capitalista tem como incumbência garantir formalmente os direitos dos indivíduos quanto à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança, desde que não ultrapassem os limites que comprometem a acumulação da riqueza pela classe dominante. Entretanto, dentro da estrutura geral da sociedade capitalista, o trabalho humano é realizado como atividade estranhada, como exploração da força de trabalho dos homens entre si. Dessa maneira, embora o princípio governante

fundamental da nova sociedade seja econômico, ele não é cindido da estrutura política na qual se realiza (MARX, 2010).

Essa estrutura política que, engendrada às múltiplas faces da sociabilidade humana, também normatiza, padroniza, regulariza e direciona a educação institucionalizada, apregoando, por meio da legislação educacional, o ideal intencional de formação humano - profissional que será desenvolvido pelas instituições de ensino. Corroborando com a afirmativa de Florestan Fernandes (2006), sustentamos que o sistema jurídico-legal é o protótipo criado pela burguesia para que se generalize e confira à sua classe fundadora a dominação política da totalidade da sociedade.

Essa dialética explica-se pelas determinações econômicas, sociais e políticas da propriedade privada dos meios de produção, graças a qual a burguesia se torna, há um tempo, a classe possuidora mais poderosa e mais hipócrita da história das civilizações fundadas na estratificação social. Ela proclama uma utopia, a do seu período de ascensão (efetivamente revolucionária), e pratica uma ideologia de mistificação sistemática nas relações entre meios e fins (a de seu período de consolidação), indispensáveis para que ela pudesse ser modernizadora, em um nível, e conservadora em outro (FERNANDES, 2006, p. 364).

Considerando, portanto, as Políticas Públicas – o sistema jurídico-legal – como elemento fundamental no processo de constituição da educação institucionalizada, buscaremos em um primeiro momento, apreender da realidade material as determinações que circundam nosso fenômeno de pesquisa e nele nosso problema. Assim, daremos especial atenção às determinações históricas que compuseram o arcabouço das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, compreendendo que, mesmo sendo elas representantes da diretividade de um Estado sob a égide da burguesia, são elas a organização para que seja efetivada o possível ensino para os filhos da classe trabalhadora.

Entendemos, enquanto grupo de estudo “Pão, Manteiga e Marx\_café de sábado”, a realidade por meio do materialismo dialético e afirmamos a sua existência independentemente de nossa consciência. Assim, estamos compreendendo que todos os fenômenos na natureza se movimentam de maneira articulada na objetividade do mundo, a qual precede a consciência. Por conseguinte, a análise da realidade objetiva se dá na tentativa de apreender as conexões internas do fenômeno e de seus aspectos, seu movimento e desenvolvimento, bem como seus intrínsecos conflitos, suas contradições,

ou seja, o fenômeno enquanto luta e unidade dos contrários e parte da totalidade concreta (CHEPTULIN, 1982).

Ao compreendermos o mundo por meio da dialética, estamos entendendo a natureza e a realidade em constante movimento, e também o conhecimento do real em momentos indivisíveis, como um todo articulado. E nosso fenômeno de pesquisa como uma totalidade concreta, a qual almejamos apreender em determinado tempo e espaço, em suas contradições inerentes, como fato que pode ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976).

Para tanto, na tentativa de percorrer o caminho histórico das determinações legislativas educacionais em nosso país, utilizaremos como um dos aportes teóricos as obras escritas pelo pedagogo brasileiro – que se dedica a temas como história da educação e da escola pública no Brasil; legislação do ensino e política educacional – Dermeval Saviani, o qual considera que:

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (SAVIANI, 2008, p.7).

O primeiro documento de política pública educacional brasileira data de 1549. Tal documento foi escrito pelo rei de Portugal para guiar as ações do 1º Governador Geral do Brasil Tomé de Sousa, conhecido como “Regimentos” de D. João III. Nesse momento se desenvolvia os primórdios da educação brasileira, sob a forma do catecismo jesuíta, cujos principais nomes são Manoel da Nóbrega e José de Anchieta.

A verba, portanto, enviada pela coroa era destinada apenas à manutenção da educação e da vestimenta dos jesuítas e não à construção de prédios, e todo o aparato físico de que necessitava o Brasil naquele momento histórico para começar a organização do ensino.

Tendo como orientação seguir os elementos postulados no documento redigido pelo rei, os jesuítas aplicavam os recursos financeiros nos colégios e supriam suas necessidades básicas com a arrecadação de doações.

Em 1564, com o intuito de financiar a educação com recursos públicos, configurando uma espécie de escola pública religiosa, foi criado o Plano de Redízima, por meio do qual 10% de todos os impostos arrecadados na colônia brasileira passaram a ser destinados para a manutenção das escolas jesuíticas. Não obstante, os padres

jesuítas eram detentores de toda a gestão do ensino nos colégios, desde a infraestrutura até as diretrizes pedagógicas e o currículo escolar. Cabe ressaltar que mulheres, filhos ilegítimos, órfãos, escravos, negros livres e pardos não podiam frequentar as escolas, o que resultou em menos de 0,1% de escolares durante esse período.

Com a expulsão dos jesuítas e o fechamento de seus colégios, período que segue de 1772 a 1827, e influenciados pelos ideais laicos do Iluminismo, vivemos no Brasil a Reforma Pombalina, com a qual o ensino passa a ser promulgado e financiado pela coroa de Portugal.

Nesse período, quando parece se configurar a primeira tentativa de efetivação de uma escola pública e estatal, são criadas as “aulas régias”. Com elas, o Estado limita-se a pagar o salário do professor e designar o conteúdo das matérias a serem ensinadas. Nessa situação os professores tinham como responsabilidade ofertar aos alunos a infraestrutura onde seriam ministradas as aulas – em sua maioria utilizavam o local de moradia – os recursos pedagógicos e todo material utilizado para o desenvolvimento do ensino.

O reflexo das condições socioeconômicas do Brasil, principalmente, no que diz respeito às determinações políticas, incidiram significativamente no histórico da estrutura e da organização do ensino no país. Dessa forma, com a emancipação política da antiga colônia portuguesa, foi instaurado o 1º Império e com ele a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que promulgava a disseminação, em todas as cidades e lugares mais populosos, de escolas para o ensino da leitura, da escrita e do cálculo.

Igualmente, na Constituição do Império, de 1824, encontramos a garantia da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos (BRASIL<sup>3</sup>, 1824), tendo como inspiração os ideais burgueses da Revolução Francesa, os quais intensificaram as discussões acerca de uma escola de acesso para todos. No entanto, nenhuma das iniciativas passou de intenções, não se efetivando, por exemplo, a escola de primeiras letras, instituída pela Constituição em 1834 com um Ato Adicional à Constituição do Império, onde o ensino primário foi disposto como responsabilidade das províncias e desobrigação do Estado nacional.

O Brasil, junto a outros países, foi influenciado pelo movimento iluminista, tendo como necessidade a difusão da instrução a todas as pessoas, sob a teorização de “disseminar as luzes da razão”, o que motivou a organização da escola pública, gratuita,

universal e laica. Partiu, também, desse contexto, o dever do Estado de organizar, manter e instaurar a diretividade da educação a todos os cidadãos (SAVIANI, 2014).

Assim, para cumprir esse papel de universalizar a instrução pública, cada país teve como iniciativa organizar seu sistema de ensino, tendo como referência fundante a organização dos sistemas nacionais para a erradicação do analfabetismo e, para tal, tinha como medida a criação das escolas elementares assegurando à sociedade o domínio básico da leitura, da escrita e do cálculo (SAVIANI, 2011), o que alguns países conseguiram empreender com sucesso, mesmo que de diferentes formas.

O ideal de igualdade que se ramificou como princípio da educação no Brasil até a atualidade, tem como fundamento a ideologia liberal da Revolução Francesa – 1789 – a qual compreende todos os indivíduos como iguais, declarando homens e mulheres como cidadãos. Nesse processo é a política educacional a responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos, tendo como princípio garantir condições igualitárias de vida.

No entanto, ainda que propagada pelos ideais burgueses da revolução francesa, a igualdade entre os seres humanos fica somente em termos da legislação, visto que o status de igualdade social é definido pelas relações de produção, as quais influenciam toda a esfera da vida por meio do modo de produção burguês. Dessa forma, a grande contradição foi associar a igualdade (enquanto igualdade de acesso à educação) a direitos sociais, transformando a política educacional em *conditio sine qua non* para solução dos problemas da sociedade. Como observamos:

[...] Para a política educacional, essa lacuna do liberalismo (a compreensão do ser humano sem determiná-lo pela sua existência material) gerou uma crença comum de que ela pudesse retificar problemas sociais. Tal crença considerava e considera até hoje que os males sociais são provenientes da ignorância do povo e que devem ser resolvidos dando-se mais educação ao povo (MARTINS, 1993, p. 33).

De mesma forma que no período anterior, durante o 2º Império, a efetivação da escola elementar não foi exitosa e novamente acumulamos ao longo da história prejuízos relativos à educação de qualidade nacional. Outrossim, no período de 1880, o Estado minimizado de seus deveres em relação à saúde e à educação incentiva a política de livre escolha, incitando a privatização da educação e a formação para o mercado de trabalho (MARTINS, 1993).

No período que diz respeito à 1ª República brasileira, o processo de instauração escolar, assim como a promessa do ensino público, ficaram praticamente estagnados, o que pode ser observado pelo crescente número de analfabetos entre 1900 e 1920, que aumenta de 6.348.869 para 11.401.715, respectivamente (SAVIANI, 1999).

Na tentativa de compreendermos a trajetória histórica da legislação educacional, e da educação como um todo, não é possível deixarmos de fazer referência às questões econômicas, políticas e sociais que mobilizaram e mobilizam o país até hoje. Para tanto, é na década de 1930, com a crise do café, influenciada pela quebra da bolsa de valores em Nova York – crise de 1929 –, que se inaugura, em contrapartida, o desenvolvimento industrial no Brasil, adotando um novo modelo econômico em substituição às importações, transladando do perfil agrário para o industrial.

Nesse momento histórico de impulso industrial do país e de fortalecimento dos preceitos de Estado-Nação, o interesse na educação para as massas toma força, devido à necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Aqui podemos evidenciar a real motivação e empenho para constituição das instâncias políticas e administrativas na organização do ensino em nosso país.

O Brasil inicia, novamente, um período de centralização da educação no Estado, criando, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, reforma elaborada por Francisco Campos – professor jurista e político brasileiro, o qual tinha como objetivo organizar a educação escolar em plano nacional para efetivação no governo de Getúlio Dorneles Vargas. Nesse mesmo contexto, Getúlio Vargas, em 1932, convida católicos e liberais para a escrita da proposta do Manifesto dos Pioneiros da educação<sup>5</sup>, a qual almeja uma escola pública, única, laica, obrigatória e gratuita.

Como reflexo disso, é promulgada, em 1934, a Constituição da República do Brasil, onde encontramos, entre outras proposições, o ensino em parágrafo único: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”

---

<sup>5</sup>Foi um movimento reformista organizado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, em 1932, que retrata o equilíbrio entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova. O documento tornou-se base política que alicerçaria a educação até a atualidade. Com a proposta de renovar a escola tradicional, objetivava-se a aplicação da verdadeira função social da escola, pautada na democracia e na hierarquia das capacidades. O documento enaltece o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros no que se refere à educação, dentre eles podemos destacar: a educação pública, a escola única, a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. A educação pública é compreendida como responsabilidade do Estado, que conseqüentemente serviria de pano de fundo para as perspectivas de uma escola única (SAVIANI, 2007).

(BRASIL<sup>1</sup>, 1934). Nesse momento é possível identificarmos intenções concretas acerca da possível educação gratuita e acessível a todos.

Em contraponto, o pensamento de Anísio Teixeira e com ele o movimento pelas mudanças na educação tradicional – o escolanovismo – incidiu significativamente sobre o rumo da educação no país. Tal movimento defendia a descentralização da educação, por meio da municipalização, afirmando que dessa forma haveria uma reforma política e não mera reforma administrativa ou pedagógica.

Essa conjuntura somente auxiliou na manutenção de um modelo educativo conservador e elitista, resultando na expansão do ensino, mesmo que controlado pelas elites, e em um Estado que agia de maneira improvisada, tencionado pelas contradições do momento, ao mesmo tempo em que buscava delinear uma política educacional que cumprisse com seu papel de universalizar a escola elementar gratuita.

A Reforma Francisco Campos se arraiga na ditadura de Getúlio Vargas de 1937 a 1945, com Gustavo Capanema, caracterizando-se como um período centralizador da educação. De igual forma, as leis orgânicas editadas entre 1942 e 1946 – chamadas de Reforma de Capanema – reafirmam a centralidade da educação no Estado e continuam a organização da educação nacional em prol da qualificação de mão de obra para indústria e para o comércio, criando em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e em 1946 o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Origem do que hoje chamamos sistema "S".

Todavia, desde a colonização, a educação pública no Brasil foi constituída pelos inúmeros momentos de resistência quanto a sua manutenção, principalmente, no que tange os recursos para seu financiamento. Além das marcas históricas deixadas pela inconstância da centralidade no Estado. Refiro-me à histórica resistência que as elites dirigentes opõem à manutenção da educação pública; e a descontinuidade também histórica, das medidas educacionais acionadas pelo Estado. A primeira limitação se materializa na tradicional escassez de recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (SAVIANI, 2008, p.7).

Subsidiados em Saviani, podemos compreender que as Políticas Públicas educacionais organizadas de maneira descontínua, que regem a educação no Brasil, são efeito de múltiplos acordos estabelecidos com diferentes organismos mundiais, como, por exemplo, o Banco Mundial. Convênios esses que voltam suas atenções aos

investimentos em educação, por compreendê-la como um dos fatores de desenvolvimento dos países, colocando-a como a grande aliada na redução das desigualdades sociais.

O Banco Mundial articula suas ações utilizando a educação enquanto estratégia de propulsão do setor econômico, visto que o nível de escolarização é questão decisória na competitividade de mercado entre os países. Em consequência disso, as políticas públicas adotadas pelo Banco Mundial priorizam o combate à pobreza e enfatizam a educação e o desenvolvimento do conhecimento, como meios para transformação social (LEHER, 1999).

Tendo o Banco Mundial como pretensão, a educação como forma de capacitação e incorporação do progresso técnico – modernizador das estruturas produtivas da sociedade. Ele tem como prioridade organizar as condições educacionais, ou seja, impulsionar as reformas educativas para propiciar o aligeiramento para capacitação para o mercado de trabalho.

Tais reformas no campo da educação, tencionadas, em sua maioria, pelos acordos internacionais signatários, como é o caso do Brasil, conduzem em seu cerne a lógica econômica vigente e logo o ideal de educação próprio desse modo de produção:

[...] como instrumento estratégico para o desenvolvimento do individualismo, da competitividade, da produtividade e do "empreendedorismo", concepções e práticas típicas do campo do trabalho capitalista impingidas como valores naturais no campo da educação (SCHEIBE, 2004, p.188).

Partindo das premissas da autora sobre a concepção de educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento do individualismo, compreendemos essas articulações intimamente relacionadas à economia mundial e a uma lógica liberal, a qual é fundamental a defesa da propriedade privada e do livre mercado, tendo como objetivo de sua efetivação a acentuada lucratividade e a especialização de mão de obra.

Nesse sentido, de organização dos ideais políticos dos organismos internacionais para com a educação, estão afixados interesses que tencionam a produção do conhecimento científico, cultural e artístico da sociedade, ao passo que visam ao ensino enquanto espaço lucrativo de mercado. A título de exemplo, citamos o que atualmente ocorre no Ensino Superior com a desenfreada privatização dos espaços públicos, o

aligeiramento da formação, com isso a queda na qualidade da aprendizagem, e o atenuante incentivo e apropriação das pesquisas de desenvolvimento científico e tecnológico pelo mercado.

Esse ideal de educação mercadológica tem como base um projeto de sociedade em que o Estado é o ordenador do campo social, centrado nas funções de livre expansão do comércio, que alvitra a auto-organização da sociedade defendendo interesses corporativos, setoriais e particulares. Não obstante, há outro projeto de educação que tem como substrato um ideal de sociedade centrado na universalização do acesso aos direitos e aos bens socialmente produzidos, que propõe enfatizar os movimentos de base do sindicalismo combativo e politizado (COUTINHO, 2000).

Conforme nos coloca Carlos Nelson Coutinho (2000) sobre o tencionamento desses dois projetos de sociedade, em 1948, o Brasil dá início à criação da lei que melhor estrutura o ensino em âmbito nacional e visa a articular um possível Sistema da Educação Brasileira – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (LDB/61). A chamada LDB, Lei 4.024/61, se apresentou na época como a probabilidade de exaurir a descontinuidade histórica entre as sucessivas leis e reformas da educação.

Cabe ressaltarmos que, por décadas, a sociedade promoveu discussões acerca dessa lei que trata das minúcias de cada modalidade da educação no país, do seu financiamento e dos profissionais para seu atendimento. Tal movimento foi alavancado pela Constituição Federal do Brasil, de 1988, na qual foi promulgada em seu Artigo 211 que:

A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (BRASIL<sup>2</sup>, 2009, p. 139).

A Constituição de 1988 trata da organização da educação nacional, e, aparentemente, da criação de um Sistema Nacional de Educação. Para tanto, durante toda a tramitação do projeto que culminou em 1996 na atual LDB, várias foram as interseções partidárias e inúmeros foram os embates entre os que realmente apostavam

na possibilidade de um Sistema Nacional de Educação e os que tencionavam para continuação de uma política de descontinuidade, que somente contribuísse para a promoção da educação para o mercado de trabalho.

Ademais, a educação brasileira, na década de 1990, esteve sob um clima de intensa reformulação política e econômica, em diferentes setores, reforçada pelos ideais que, de um lado, exigiam a redução do papel do Estado e, de outro, exigiam a ampliação de seu poder regulador das relações sociais (SCHEIBE, 2004). Esse movimento de tensão culminou em um Estado descomprometido com o financiamento da educação e, ao decorrer do tempo, menos detentor da centralidade das políticas que regem a educação.

A LDB, de 1996, então, procedeu em artigos que versam sobre a liberdade de ensino conferida à iniciativa privada e à destinação de recursos públicos às instituições de ensino de caráter comunitário, confessional e filantrópico. Assim, se efetivou uma organização educacional que deixa brechas para descontinuidade das Políticas Públicas Educacionais e ainda porta como obstáculo legal a construção do Sistema Nacional de Educação.

Embora a LDB/96 se caracterize como mais um dispositivo legal, criado pelo Estado para garantir homogeneidade às relações educativas no país, é necessário que ressaltemos o significado desse dispositivo para a efetiva organização e cumprimento da obrigatoriedade e igualdade da educação a todos brasileiros, assegurando, como dever do Estado, o ensino público e gratuito da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Segundo Florestan Fernandes (2006), no quadro das revoluções ou das situações revolucionárias, de tomada do poder ou efetivação política de uma legislação que tivesse como possibilidade favorecer a classe operária, todas as lutas foram vencidas pela classe conservadora. No entanto, esse não é um privilégio do padrão histórico de controle, mas sim o produto do processo de descolonização, pelo qual parte significativa do país ficou excluída da organização e institucionalização dos direitos civis e políticos.

Mediante tais apontamentos, se faz necessário refletirmos acerca de uma política educacional que tencione a dinâmica social a incluir todos os indivíduos, assegurando igualdade de direito ao acesso à educação e à possibilidade de permanência durante todo

o processo educativo. Concomitantemente, surge a necessidade de nos perguntarmos: O que é a Política Educacional?

Primeiramente, se faz necessário acentuarmos que não estamos aqui tentando discutir sobre políticas públicas educacionais como um favor das elites dominantes aos excluídos e subordinados da terra – os trabalhadores – ou como inclusão perversa de um modo de produção que subjuga para melhor controlar, conforme nos alerta Sawaia Bader (2001), no livro, *As Artimanhas da Exclusão*. Mas, porque almejamos discutir políticas educacionais sob a ótica da desfetichização conceitual e da humanização possível no cerne do aparato jurídico-legal, a partir dos tencionamentos da população que vislumbram uma sociedade diminuída de injustiças e acrescida de acesso aos direitos das mulheres e dos homens.

Corroborando com o que já discorremos no início desse texto, sobre nossas compreensões acerca do modelo de produção capitalista em que vivemos – ditador dos modos de sociabilidade humana – e sobre o Estado, enquanto instância organizadora do poder político para manutenção dos interesses da classe burguesa, buscamos elucidar o conceito de política educacional, tendo como um de nossos subsídios os estudos de Clélia Martins.

A política educacional é um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo (MARTINS, 1993, p.8).

De tal forma, os interesses que se têm em relação aos aprendizes do processo educativo da instituição pública de ensino, dentro dos moldes capitalistas, são positivos até o ponto em que contribuem para a acumulação da riqueza da classe burguesa (MÉSZÁROS, 2006). A política educacional serve como instrumento de projeção da formação profissional, e, principalmente, humana, que uma sociedade necessita – seja para manutenção de seus estatutos de exploração entre os homens ou para transformação radical da sociabilidade instaurada pelo modelo de produção capitalista.

Concebemos a política como instância de organização e controle social, como o resultado do uso do poder do Estado burguês sobre e na sociedade, no entanto essa mesma política que se materializa, enquanto documento legal, não é unicamente decorrência das articulações do Estado. A política pública educacional, previamente à sua materialização, perpassa pela ideologia, pela utopia da sociedade que a origina e

pelas lutas de classe, como defende Leandro Konder (2001), e aí então sua acomodação, sua organização, é efetivada pelo Estado, conforme seus interesses de classe.

Compreendemos, para tanto, a política na guisa do que nos evidencia Marx, indissociada da questão do Estado. Esse [Estado] ao se apropriar da utopia de uma classe e de suas lutas, tem como função reconfigurá-la, à medida que contribua para manutenção do atual sistema econômico liberal, assim exercendo papel fundamental de balizador dos espaços e mecanismos democráticos.

Perpassando, portanto, pela dinâmica das relações sociais em disputa, o Estado exerce sua função relacional e desenvolve seu caráter autônomo frente aos contraditórios interesses da ação social dos trabalhadores, nem sempre bem articulados. Assim, é possível compreender porque, às vezes, há o beneficiamento de algumas das demandas provenientes dos movimentos populares e/ou sindicais no cerne das políticas públicas, momentos esses em que a política é alargada e engloba as necessidades populares, desde que esteja no espaço permitido pelo aparato estatal-jurídico (OYAMA, 2015).

A política educacional é, também, uma ferramenta de projeção para formação humana e profissional, logo, estamos concebendo-a como produto ideológico de determinada classe social. Assim, como afirma Clélia Martins: "a política ao mesmo tempo em que interfere na constituição do imaginário e na reprodução da ideologia, também se constitui e é consequência desses processos (1993, p. 61)".

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas *sociedades de classe*. [...] Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grade da diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2012, p. 65).

O conceito de ideologia, por meio do qual estamos compreendendo a realidade, se vincula à perspectiva de István Mészáros, no livro *O Poder da Ideologia* (2012), defendida como uma forma de consciência social, que se traduz em implicações práticas nos diferentes modos de relações humanas – na arte, na filosofia, na literatura na

economia e na política. Indubitavelmente, é a partir desse conceito de ideologia, e suas intrínsecas relações com nosso objeto de pesquisa, que concebemos as relações e ligações entre luta de classes-economia-Estado-política.

## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O SIGNIFICADO DAS IMBRICAÇÕES ENTRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Tendo em vista a conjuntura discutida no texto anterior, sobre o aparato jurídico-legal que institui e regula a educação em nosso país pelos entremeados do capitalismo, nos debruçamos até então a organizar um recorte histórico. Esse recorte compreende o primeiro documento legal que versa sobre a educação brasileira até a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 – momento ímpar de organização da política educacional em âmbito nacional.

Nesse momento, devido a compreendermos o significado das imbricações entre as Políticas Públicas Educacionais e de Educação Ambiental para o campo da educação em geral, as quais só se efetivam com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, de 1999, e, para fins didáticos, organizamos esse segmento de texto enfatizando tal questão e contextualizando a conjuntura legal que subsidia a questão ambiental no mundo e no Brasil.

Começaremos por situar a trajetória percorrida pelas questões ambientais até a atualidade em que se efetivam, enquanto Políticas Públicas de Educação Ambiental no Brasil. Compreendemos, então, que o processo de constituição histórico da humanidade, assim como o processo de constituição da educação no país, não ocorre de forma linear, mas sim de maneira dinâmica e articulada.

Ademais, ao elegermos um fato histórico como parte integrante de nossos debates, estamos concebendo-o na totalidade de suas relações recíprocas, entre os aspectos diversos das coisas que o circundam, considerando-o como a possível transformação de um fenômeno em outro, que apenas manteve sua essência, ou seja, estamos considerando nesse estudo a dialeticidade da história humana (KOSIK, 1976).

Para caracterizar as Políticas Públicas de Educação Ambiental, é necessário situá-las historicamente. Por esse motivo apresentaremos, em linhas gerais, alguns momentos que exemplificam as distintas formas de relação do homem com a natureza, o que se relaciona diretamente ao modelo de Políticas Públicas em Educação Ambiental que analisaremos neste estudo.

Partindo do século XV até o período dos séculos XVI e XVII, observamos que a natureza era vislumbrada como algo externo à vida humana, de forma que a legislação da época, por exemplo, incentivava a caça de animais silvestres no sentido de exterminá-los, bem como instigava os seres humanos à devastação das matas nativas, tendo como ideal civilizatório o êxodo rural. Latente, entre os homens, era o sentimento de desprezo e selvageria em relação à natureza, conforme evidencia Thomas More, diplomata inglês ocupante de diversos cargos políticos que viveu até 1535, ao dizer que a natureza tem como única utilidade suprir as necessidades humanas (THOMAS, 1989).

Ao final do século XVII e início do século XVIII surge a necessidade de retornar para o campo almejando uma vida mais saudável. Isso ocorre devido ao contexto de degradação causado pela Revolução Industrial, onde as doenças endêmicas e a violência urbana eram elementos que já afetavam também a classe burguesa.

Nesse cenário, o ideário de maiores cuidados com o ambiente natural é disseminado, assim como a propagação do conceito de que com um ambiente natural preservado seria possível o ar puro e a tranquilidade estimada para o descanso e a recuperação de doenças. Sob influência do pensamento do economista britânico Thomas Malthus, a natureza – ainda considerada externa ao homem – passa a ser presumida como benéfica à vida humana e, as paisagens passam a ser contempladas, dando status de sortilégio à burguesia, minoria que tinha acesso a esse bem (THOMAS, 1989).

Arelado, também, a esse constructo filosófico do século XVII, constitui-se o ideário de natureza, enquanto instância pedagógica, embasado no pensamento do educador e filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau, igualmente conhecido como um dos precursores do iluminismo. Rousseau desenvolveu seu pensamento na perspectiva de um projeto de educação conforme as leis da natureza, porém seguir a ordem da natureza denotava retornar à vida primitiva e encontrar a verdadeira natureza que corresponde à vocação humana.

Segundo Nadja Hermann, Rousseau retorna à natureza na tentativa de manter a unidade entre o homem e o universo:

[...] aspira a uma interioridade e a uma espontaneidade proveniente da natureza, pois ela só oferecia harmonia e proporções. O princípio da moral encontra-se na natureza boa, que busca ordem e justiça [...] Se a bondade natural esta de conformidade com nossa natureza, o homem não pode ser são de espírito nem bem constituído senão na medida em que é bom (HERMANN, 2006, p. 94).

Destarte, Rousseau apostava na interioridade humana, a qual considerava como a natureza humana, portanto afirmava uma pedagogia naturalista colocando como centralidade do processo de ensino e aprendizagem a criança, o jovem e a natureza. O filósofo e educador assegurava a necessidade de educar a partir dos interesses naturais do aluno, não suprimindo os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos, considerados por ele como anteriores ao pensamento racional, de forma que não seja eliminada a natureza das crianças e dos jovens.

Podemos observar, em meados do século XVIII, o entendimento de natureza como algo necessário e inerente à vida humana, o que incidia significativamente sobre as relações travadas entre os indivíduos e a natureza externa a eles, assim como na criação de políticas públicas que estabelecessem a organização dessas relações.

Haja visto, tal noção de natureza e os prejuízos à sociedade, causados pela degradação ambiental, iniciam discussões acerca das medidas a serem tomadas para que o homem continue a usufruir dos bens naturais. Nesse sentido, é criada uma série de políticas públicas centradas na questão ambiental, assegurando a concretização de novas relações de uso da natureza, assim como nos aponta Philippe Layrargues:

A ecologização da sociedade tem como principal característica a inserção da questão ambiental na arena política, quer dizer, a problemática ambiental assumiu tamanha proporção que teve a capacidade de influenciar no cotidiano dos indivíduos mais concernidos, chegando ao limite de interferir nas instâncias decisórias dos governos nacionais (LAYRARGUES, 1998, p. 91).

Do exposto acima podemos compreender que o contexto econômico, político, cultural vivido pela humanidade nessa conjuntura desponta como elemento estruturante para dar novos sentidos à questão ambiental. Assim, foram organizadas conferências, encontros, seminários, assembleias e produções bibliográficas, as quais resultaram em

documentos de composição do sistema jurídico-legal que orientam e sistematizam os pressupostos ambientais nacionais.

Dessa forma, para melhor exposição e compreensão dos objetivos gerais dos documentos criados ao longo dos últimos 67 anos de discussão, sobre a questão ambiental em âmbito internacional e nacional, organizamos um quadro sequencial (Quadro 1). Nesse quadro, expomos os marcos da questão ambiental, os quais são delimitados a partir de seus documentos legais e da tenaz influência dos mesmos no percurso delineador no que refere-se ao meio ambiente e à Educação Ambiental.

Constituímos o quadro sequencial para apresentarmos de forma sintética a trajetória percorrida pelos debates e embates das questões ambientais. O quadro evidencia o movimento que perpassa o momento de ecologização política da sociedade, através da disseminação do conceito de meio ambiente, até o desenvolvimento e efetivação da Educação Ambiental enquanto concepção e no aparato jurídico-legal.

Para tanto, criamos o quadro “Marcos Históricos da Questão Ambiental no Mundo e no Brasil”, como um instrumento simplificado de exposição do movimento de afirmação e adensamento das demandas ambientais no mundo e no Brasil, concernente ao período de 1949 a 2012, de onde partiremos para, ao longo do texto, avançar com as discussões sobre Educação Ambiental.

Ainda, evidenciamos que no concernente a 2013, 2014 e 2015 não encontramos no aparato jurídico- legal documento que verse sobre Educação Ambiental em nível nacional. Dessa forma, o quadro a baixo apresenta como último item um documento do ano de 2012.

#### QUADRO1

<b>MARCOS HISTÓRICOS DA QUESTÃO AMBIENTAL NO MUNDO E NO BRASIL</b>		
<b>ANO</b>	<b>MARCOS HISTÓRICOS</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES À QUESTÃO AMBIENTAL</b>
<b>1949</b>	Conferência Científica das Nações Unidas para Conservação e Utilização de Recursos Naturais	A Organização das Nações Unidas (ONU) ao preocupar-se com a acelerada extinção de espécies da fauna e da flora organiza uma conferência com cientistas de todo o mundo, que tivessem pesquisas voltadas a questão ambiental. Desse encontro resultaram medidas técnicas de proteção ambiental e nenhum aspecto político elaborado, o que demonstra a questão com grau ainda inferior de importância.
<b>1962</b>	Livro: Primavera Silenciosa, de Rachel Carson	Os movimentos sociais na década de 60, como o Hippie a favor da paz e contra a guerra do Vietnã, criticavam os padrões de vida das sociedades capitalistas e o consumo exacerbado dos meios de produção. Questão afirmada no livro de Carson, ao denunciar os efeitos dos pesticidas (DDT) sobre o mundo e seu alcance em larga escala.
<b>1968</b>	Clube de Roma	Com a necessidade urgente de controle populacional e de redução do consumo dos recursos naturais os cientistas dos países industrializados reúnem-se para discutir a questão, resultando no livro Limites do Crescimento que sugere a redução do consumo dos países mais pobres em detrimento dos países industrializados.
<b>1972</b>	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente ou Conferência de Estocolmo	Iniciativa da ONU em inserir a Educação Ambiental como temática mundial, resultando no Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) e na Declaração sobre o Meio Ambiente Humano. Tais documentos almejam organizar as relações entre homem, meio ambiente e formar cidadãos para solucionar os problemas ambientais.
<b>1974</b>	Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), criada no Brasil.	Criada pelo Poder Executivo vinculada ao Ministério do Interior, a SEMA objetiva o esclarecimento da população para o uso adequado dos recursos naturais, promovendo as primeiras atividades de sensibilização para as questões ambientais.

<b>1975</b>	I Seminário Internacional de Educação Ambiental (EA), em Belgrado	Seminário que impulsiona a concepção de EA definindo objetivos e a importância do processo educativo para mesma, evidenciando as relações entre o social e o natural e a necessidade de transformação da forma de vida humana, tendo como resultado a Carta de Belgrado.
<b>1977</b>	Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi	Organizada pela Unesco em cooperação com Pnuma reafirma a necessidade de inclusão da temática da EA em suas políticas públicas de Estado, visando à abrangência na educação formal e não-formal, sendo dirigida a todas as comunidades e indivíduos de diferentes idades.
<b>1979</b>	Livro: Gaia, de James Lovelock	A hipótese de Gaia instiga a compreensão do planeta como um grande organismo vivo, o qual sofre as consequências do alto índice populacional. Essa teoria é engendrada à comunidade científica, principalmente no que concerne a área das Ciências biológicas.
<b>1981</b>	Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), criada no Brasil.	Instaura o princípio de poluidor-pagador; define crimes ambientais e penalidades criminais, administrativas, disciplinares e compensatórias; instrumentos de padrões de qualidade (zoneamento, avaliação, licenciamento, incentivo a novas tecnologias). Estabelece a composição do SISNAMA e do CONAMA e conceitua Meio Ambiente e sua necessidade de inclusão em todos os níveis de ensino.
<b>1987</b>	Relatório de Brundtland - Nosso Futuro Comum	Em assembleia geral da ONU, em 1983, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, chefiada pela ministra da Noruega Gro Harlem Brundtland, cria tal relatório, tendo início o uso do conceito de desenvolvimento sustentável.
<b>1988</b>	Constituição Federal do Brasil	Na Constituição de 1988 o Brasil afirma seu compromisso com a questão ambiental, dedicando o Art. 225 ao meio ambiente, delegando a todo povo brasileiro o direito de uso de um ambiente ecologicamente equilibrado e o dever de preservá-lo às futuras gerações.

<b>1992</b>	Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidades Globais	Tem sua origem na Rio-92. Reconhece a Educação Ambiental como um processo educativo dinâmico e permanente na transformação humana e social.
<b>1992</b>	Programa Latino-Americano e Caribenho de Educação Ambiental- (PLACEA)	Originado durante o Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, na Guatemala, tem como objetivo estabelecer um convênio no âmbito Latino-Americano e caribenho, baseado no princípio de desenvolvimento sustentável.
<b>1992</b>	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento - RIO 92	20 anos após a Conferência de Estocolmo é realizada no Brasil, no Rio de Janeiro, visando a discutir com a comunidade política internacional como conciliar a contínua execução do desenvolvimento socioeconômico com a utilização dos recursos naturais.
<b>1992</b>	Ministério do Meio Ambiente, criado no Brasil	Almeja a operacionalizar as questões educativas no país dentro do processo de gestão ambiental e com o auxílio do IBAMA institui os Núcleos de Educação Ambiental.
<b>1994</b>	Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA	Estabelece condições de gestão à política pública nacional de EA; prevê a capacitação de gestores e educadores; organiza ações educativas, instrumentos e metodologias. Contempla o ensino formal, os usuários dos recursos naturais, a interação comunitária, as redes de EA e a articulação interinstitucional.
<b>1997</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais Meio Ambiente - PCN	Os PCN Meio Ambiente foram organizados com a perspectiva de apoiar as escolas na elaboração do seu projeto educativo, inserindo entre seus procedimentos a necessidade de tratar as questões relativas ao meio ambiente, a ética, a pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.
<b>1999</b>	Plano Nacional de Educação Ambiental - PNEA	Documento organizado por uma ação interministerial entre Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação, tendo por objetivo instituir uma Política Nacional de Educação Ambiental orientada pelos princípios de participação, descentralização, reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural e a interdisciplinaridade.

<b>2000</b>	Cúpula do Milênio	Promovida pela ONU, em sua sede, contou com 189 participantes, dentre os quais o Brasil se comprometeu com os Objetivos do Milênio- metas a serem atingidas conforme ações políticas sociais e pedagógicas até 2015.
<b>2012</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental - DCNEA	O documento estabelece diretrizes gerais a serem observadas sobre a Educação Ambiental no concernente às instituições de Educação Básica e de Educação Superior. Impugna os princípios, os objetivos, a organização curricular e o regime de colaboração direcionando para que todas as instituições de ensino do país possam desenvolver as questões relativas a Educação Ambiental.
<b>2012</b>	Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável - RIO + 20	Ocorreu no Rio de Janeiro, com o objeto de refazer o compromisso político de Desenvolvimento Sustentável entre diferentes países, considerando aspectos sociais como a Injustiça Ambiental.

6

Com base em nossas análises dos documentos legais que versam sobre as Políticas Públicas Ambientais, as quais foram realizadas do período de 1949 a 2015, foi organizado o Quadro Sequencial Marcos Históricos da Questão Ambiental no Mundo e no Brasil. A partir do qual é possível observarmos até a década de 1990 uma concepção unívoca do que vem a ser a questão ambiental, visto que até esse período podemos evidenciar a consolidação do debate ambiental apenas em torno das temáticas de desperdício e escassez dos recursos naturais.

Sendo deixado de lado as dimensões sociológicas da questão ambiental, as discussões ecológica são concentradas na esfera da produção e do consumo dos indivíduos, sem que fosse evidenciado o consumo industrial em larga escala, apoiado pela necessidade do neoliberalismo. Tal discussão ambiental engendra a dimensão humano-social somente em 1991, ano em que é organizado o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

Nas décadas de 1940, 1960 e 1970, conforme observamos no quadro sequencial, as articulações feitas sob o domínio dos marcos da questão ambiental têm início devido

---

<sup>6</sup>O quadro sequencial foi desenvolvido pela autora, tendo como referencial a obra Cortina de Fumaça de Philippe Layrargues (1998), o Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (2004), o trabalho de dissertação de Tamires Podewils (2014) e todos os documentos legais citados em âmbito internacional e nacional.

à preocupação da Organização das Nações Unidas - ONU com a acelerada extinção da fauna e da flora, e, em seguida, com o exacerbado consumo dos meios de produção<sup>7</sup>. Como forma de solucionar tais questões de degradação do planeta que acarretarão na impossibilidade de permanência da vida humana na terra, a Educação Ambiental é eleita, pelos organismos internacionais, como a solução para melhor gerir as relações entre o homem e a natureza.

Neste sentido a Educação Ambiental nos documentos analisados e expostos no quadro acima até 1987, incluindo o Relatório de Brudtland, é promovida para educar o homem à preservação do meio ambiente, sendo esse definido na Política Nacional do Meio Ambiente, de 1981, como “o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas (§ I, Art. 3º, BRASIL<sup>9</sup>, 1981)”. Portanto, a discussão sobre a questão ambiental até esse período tem em vista orientar o homem na esfera da diminuição do consumo para preservação da natureza.

Podemos afirmar, no entanto, a partir do quadro, que a demanda ambiental ganha força no aparato jurídico-legal com a promulgação da Constituição Federal brasileira em 1988, designando em seu Artigo 225º o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito de todos, além de comprometer-se [o Estado, o Poder Público] a defender e preservar esse bem da coletividade por meio da restauração dos processos ecológicos, das espécies e dos ecossistemas; da preservação e fiscalização da biodiversidade genética; da proteção dos territórios, da fauna e da flora e do controle da extração do meio ambiente.

Igualmente, o Artigo 225º, da Constituição Brasileira de 1988, preocupa-se, no seu § VI, do 1º parágrafo, com a promoção da Educação Ambiental nos diferentes níveis e modalidades de ensino do país. Tal consideração, impugna pela primeira vez a afirmação do Poder Público brasileiro sobre a efetivação da dimensão da Educação Ambiental nos processos de ensino e aprendizagem no país em toda a estrutura escolar.

Já na década de 1990, observamos a iniciativa do selo verde, o qual é criado como indicativo de que a produção da mercadoria teve, como matéria-prima, insumos

---

<sup>7</sup> Terminologia utilizada por Marx em o Capital, livro I, de 2013 para designar os meios usados pelos homens para produção dos bens necessários à reprodução material da vida humana e da sociedade como um todo.

renováveis e tecnologia que não contribuem para degradação da natureza – mero marketing industrial, que enfatizando o desenvolvimento sustentável, auxilia na manutenção do raciocínio econômico dominante e na progressão do crescimento industrial.

O capitalismo pretensiosamente adjetivado de verde, desenvolvedor de políticas verdes, lança mão de manobras publicitárias de ação positiva em relação ao uso sustentável dos recursos naturais e à produção de bens de consumo alicerçada na poluição zero do ambiente. De fato, essas são apenas etiquetas publicitárias criadas pela indústria que almeja a venda de mercadoria, ou, na melhor das hipóteses, uma iniciativa local que visa a desenvolver a dita "consciência ambiental" nos consumidores nada maliciosos que acreditam estar provendo o equilíbrio ecológico no planeta.

O modelo econômico vigente tem como racionalidade a lucratividade em todas as cadeias de seu processo produtivo. Nele não há espaço para medidas que previnam a poluição ambiental, para estratégias que visem à diminuição do consumo ou reaproveitamento de matéria prima, nem mesmo para desaceleração do processo produtivo o que normalmente favorece o não desperdício de insumos (COGGIOLA, 2004). Para tanto, a racionalidade capitalista de mercado não abre brechas em seus cálculos para a contraditória racionalidade ecológica, a qual considera a temporalidade dos ciclos naturais e a lenta possibilidade de restauração dos recursos da natureza.

Tal compreensão sobre a questão ambiental e sobre a finalidade das Políticas verdes, as quais se concentram no bojo das práticas de consumo, é o reflexo ideológico da lógica econômica sob o poder da classe burguesa.

Compreensivelmente, a ideologia dominante tem uma grande vantagem na determinação do que pode ser considerado um critério legítimo da avaliação do conflito, já que controla efetivamente as instituições culturais e políticas da sociedade. Pode abusar abertamente da linguagem, pois o risco de ser publicamente desmascarada é pequeno, tanto por causa da relação de forças existente quanto ao sistema de dois pesos e duas medidas aplicadas às questões debatidas pelos defensores da ordem estabelecida (MÉZSÁROS, 2012, p.59).

Compreendemos, não obstante, que o cerne da Crise Ambiental que vivenciamos está no modo de produção capitalista – o qual, dominado pela burguesia, configura uma consciência social para manutenção da ordem estabelecida, uma consciência ideológica,

e não na pauta da redução do consumo, conforme dissemina a indústria. Subsidiados por essa concepção - que designa a Crise Ambiental como Crise Estrutural do Capital - conduzimos o fundamento desse estudo, tomando por referencial conceitos da teoria marxista desenvolvidos por István Mészáros (2011).

Vivenciamos uma crise pautada nos moldes de produção e consumo e em uma ordem estabelecida pelos países melhor alocados no ranking econômico, industrial, científico e tecnológico. Tal lógica tem seu fundamento na propriedade privada e no lucro, ou seja, na acumulação ilimitada do capital, no uso desmedido de recursos naturais e na destruição acelerada do meio ambiente.

A lógica que rege esse capitalismo voraz e, em consequência dele, a Crise Ambiental atualmente instaurada, é também fundada na manutenção e no agravamento das desigualdades e das injustiças sociais. A exemplo disso, podemos citar o caso de consumo de energia dos Estados Unidos, observando-se que, se toda a população do mundo consumisse energia em escala igual aos EUA, em 19 dias nós teríamos esgotado todas as fontes petrolíferas, das quais se têm conhecimento, no mundo (LEHER, 2011).

Chegamos, por conseguinte, em um estágio da Crise Ambiental - enquanto Crise Estrutural do Capital - em que a continuidade do "progresso" capitalista fundado na economia de mercado ameaça diretamente a sobrevivência da espécie humana, principalmente no que tange às vertiginosas mudanças climáticas que assolam o contexto global (COGGIOLA, 2004). O acréscimo desmedido das agressões feitas ao meio em que vivemos leva-nos a crer em uma ruptura, próxima, dos sistemas ecológicos, configurando uma atmosfera catastrófica que põe em risco a vida humana na terra.

Estamos nos referindo aqui à crise estrutural do sistema capitalista que se alastra por todos os setores sociais e afeta as bases fundamentais da sobrevivência humana - as relações com a natureza - sendo caracterizada como uma crise em todos os sentidos. Segundo Mészáros (2011), chegamos aos limites históricos da competência do capital para o controle da sociedade, e, dessa forma, temos como única alternativa encontrar outra forma de reprodução social, de sociabilidade humana, embasada no controle do processo produtivo pelos trabalhadores.

As lutas em prol da reversão ou, minimamente, da estagnação da Crise Ambiental instaurada, tem sua base também fundada nos anseios pela justiça ambiental, a qual, no caso brasileiro, tem combinado a defesa dos direitos a ambientes culturalmente específicos, de comunidades tradicionais situadas na fronteira da ampliação das atividades capitalistas e de mercado; o amparo aos direitos – para uma proteção ambiental equânime contra a segregação sócio-territorial e contra as desigualdades ambientais agenciadas pelo mercado e aprovadas pelo Estado; a defesa dos direitos de acesso igualitário aos recursos ambientais, em desacordo com a concentração das terras férteis, das águas e do solo acautelado nas mãos dos interesses econômicos do mercado (ACSELRAD, 2009).

Consideramos necessária a elaboração de um projeto contra-hegemônico que zele pela vida humana e por suas condições mínimas de sobrevivência, questionador da legitimidade da ação política em prol dos imperativos do capital. Trata-se de um projeto que intenta preservar os espaços da crítica ambientalista sobre o modelo social em desenvolvimento.

Logo, afirmamos a Educação Ambiental, enquanto proposta centrada nas relações humanas, nas condições de existência social e material do homem, tornando evidente que a forma de produção da vida social é consequência das relações econômicas vigentes. Elegemos uma Educação Ambiental que denuncie as formas de relações humanas pautadas por um sistema sustentado sobre uma base econômica, que coloca a natureza como externalidade humana, ou seja, afirmamos uma Educação Ambiental de caráter político e que conceba o homem também como natureza.

Defendemos, assim, uma Educação Ambiental embasada nas considerações de Cruz, Bigliardi e Minasi

[...] para além de um simples campo do saber, mas como a estratégia político-pedagógica para emancipação dos sentidos humanos acerca dos fundamentos do modo de produção material de nossa sociedade, que guarda em sua essência o fundamento desta crise de proporções civilizatórias que vivemos (CRUZ, BIGLIARDI e MINASI, 2013, p. 103).

Fundamentados nesse referencial, compreendemos a Educação Ambiental como estratégia que visa à possibilidade de superação do modo de produção vigorante e das formas atuais de sociabilidade humana, para uma sociedade – como nos chama atenção Marx (2012) e, posteriormente, Mészáros (2008) – de igualdade substantiva. Nela, os

indivíduos serão reconhecidos na sua individualidade e cada um contribuirá socialmente na medida de suas capacidades e receberá da sociedade ao grau de suas necessidades.

Mulheres e homens se reconhecerão como natureza ao passo que se constituem sociais pelo trabalho. Pois, é através do trabalho que o homem transforma a natureza e é no processo de trabalho que se dá sua transformação de ser natural para ser humano, sendo por meio da atividade criativa do homem – o trabalho – que acontece no biológico a formação social, ou seja, a constituição do natural ao humano-social (MARX, 2010).

Ao compreendermos o trabalho como uma atividade vital à existência humana, enquanto atividade criativa que produz a sociedade e desenvolve a educação (KONDER, 2008), consideramos de extrema relevância pensar o trabalho atrelado às práticas de ensino e aprendizagem da educação ambiental. Práticas criadoras definidas como

[...] aquela que permite aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de seus objetos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmo. [...] transformar a natureza significa conferir-lhe uma “forma” nova de existência material e simbólica (SIRGADO, 2000, p.50).

Sendo a educação um processo de socialização dos indivíduos em uma determinada cultura, concebemos o trabalho como a forma de humanização dos homens em sociedade. Nascemos como seres naturais, e é, na convivência, - onde implica interação, interferência com os outros homens e com a natureza, externa a nós, que acontece a humanização. Isto é, nós enquanto seres inconclusos na busca pela vocação ontológica de “ser mais”, estamos em permanente movimento à procura de conhecimentos e respostas sobre nós e sobre o mundo para solução de problemas (FREIRE, 1987). Compreendemos, assim, que é nessa incessante busca, mediados pelos processos da educação, que nos humanizamos.

Afirmamos, dessa forma, que a Educação Ambiental, no seu todo, é indissociável da perspectiva de classe. Sendo assim, serve tanto de instrumento para a manutenção das condições de exploração e subordinação do proletariado pela burguesia, quanto de alavanca para a necessária transformação histórica da sociedade.

Ademais, estamos considerando a Educação Ambiental como possibilidade de nos desvencilharmos do modelo ditatorial do capitalismo desde que atrelada à moção da

classe dos trabalhadores, engajados à redefinição do atual molde econômico, ditador das regras civilizatórias. Assim, em consonância com Goergen (2014), as múltiplas ações da Educação Ambiental são fundamentais e imprescindíveis enquanto estratégia na luta contra o imperialismo do capital, mas não são pequenas intervenções no montante da cadeia plural de posturas epistêmicas, éticas e econômicas que redefinirão problemas sistêmicos, conjecturados ao modelo de desenvolvimento ramificado nos últimos duzentos ou trezentos anos.

Outrossim, ainda na esteira do que nos propõe Goergen (2014), o grande desafio da Educação Ambiental se põe no sentido de trabalhar como parte integrante de um esforço maior que propende a transformação radical do modo de produção e a reorientação da sociabilidade humana. Haja visto que as intervenções educativas parcelares, tópicas, disciplinares – as quais consideramos como as práticas possíveis hoje – que se efetivam nas brechas deixadas pelo metabolismo do capital, só contribuirão para sociedade que almejamos, se estiverem no cerne da compreensão do mundo em sua totalidade.

Assim sendo, a compreensão de mundo enquanto totalidade, está no que evidenciamos desde o início desse texto, no significado de articulação das relações e ligações fenomênicas em que se constitui o mundo. Para que a Educação Ambiental cumpra seu papel fundamental, educativo e impulsionador de outra sociabilidade humana, se faz necessário que a Crise Ambiental seja compreendida enquanto totalidade.

À medida que deixamos de lado a pseudoconcreticidade – a aparência (KOSIK, 1976) -, e, com mais perspicácia desvelamos as relações sociais e a complexidade do mundo, desenvolvemos então certa aproximação com a compreensão de totalidade, como corrobora Lukács:

Pois a meta final não é um estado que aguarda o proletariado ao termo do movimento, independente deste e do caminho que ele percorre, como um “estado futuro”; não é um estado que se possa, por conseguinte, esquecer tranquilamente nas lutas cotidianas [...] A meta final é, antes de tudo, essa relação com a totalidade (com a totalidade da sociedade considerada como processo), pela qual cada momento da luta adquire seu sentido revolucionário (LUKÁCS, 2003, p.101).

Concebemos a Educação Ambiental, na sua relação intrínseca com a totalidade, como a forma possível de aguçar em mulheres e homens a capacidade de compreensão da realidade nas suas mais variadas formas e múltiplas ligações, nos possibilitando a

avançar no sentido de que não somos sujeitos ahistóricos e que nada na atmosfera terrestre acontece sem estar relacionado com outro fenômeno.

Retomando o processo de análise da legislação ambiental, consideramos que os documentos legais que pautam a Educação Ambiental no Brasil – os quais se aproximam de nossa perspectiva de Educação Ambiental – estão situados a partir do ano de 1992, conforme evidencia o quadro sequencial exposto em páginas anteriores.

A Educação Ambiental no Brasil – pauta defendida por muito tempo por movimentos sociais – começa a fazer parte do rol de interesses governamentais desde 1973, com a criação da Secretária Especial de Meio Ambiente. No entanto, em consonância com o que já evidenciamos, efetivamente, ganha força no país apenas com a elaboração, em 1992, do *Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, o qual foi elaborado em âmbito civil reconhecendo a Educação Ambiental como um processo educativo dinâmico de transformação humana e social e preservação ecológica, em permanente construção.

Esse Tratado apresenta, no corpo de seu texto, a compreensão de que “as causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante (BRASIL<sup>12</sup>, 1992)”, questão que corrobora com o viés desse estudo e que embasa, até certo ponto, os princípios da Educação Ambiental contidos no tratado.

Dentre os princípios apresentados no tratado, destacamos os que concernem à Educação Ambiental enquanto direito de todos, embasada no pensamento crítico e inovador, provedora da transformação social como ato político, visto que enfoca o ser humano, o universo e a natureza de forma interdisciplinar e o tratamento de questões globais suas causas e inter-relações a partir do seu contexto sócio- histórico.

Outro elemento que ressaltamos desse documento é a concepção de Educação Ambiental no contexto da diversidade cultural, promovendo a sua constituição de acordo com as características e necessidade de cada grupo social ou comunidade tradicional, ou seja, defende a existência de Educações Ambientais provenientes do lugar de cada grupo social. Além disso, tem como plano de ação, incentivar a produção de conhecimentos, políticas e documentos a serem utilizados na rede de ensino formal que propiciem práticas de Educação Ambiental nos espaços formais e não-formais de

ensino, assim como a mobilização da educação superior como apoio de pesquisa, ensino e extensão.

O documento, todavia, ainda mantém contradições como todo extrato proveniente das imbricações da sociedade civil e do Estado como órgão regulador. Contrassensos esses, que se tornam evidentes ao deslocar a solução dos problemas ambientais para a esfera do envolvimento pessoal dos indivíduos, apoiando o desenvolvimento de uma consciência ética, regida também pela conduta pessoal, desconsiderando a consciência, enquanto produto social sob a égide da ideologia da classe burguesa (MÉSZÁROS, 2012).

Consideramos o avanço significativo do Tratado, no que concerne à inserção da Educação Ambiental no ensino, em particular, para esse estudo, no ensino superior. Assim, o movimento desenvolvido na elaboração do *Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* culmina na organização da Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, de 1999.

Nesse interstício, em que a Educação Ambiental ganha força e espaço dentre as Políticas Públicas brasileiras, temos a consolidação da LDB, em 1996, como forma de organizar e ofertar a educação a todos brasileiros, deixando a cargo do Estado a promoção do ensino da Educação Infantil ao Ensino Superior. Porém, sendo essa política educacional mais uma generalização do aporte jurídico-legal brasileiro, não vemos menção desta à questão ambiental, já que esta [a LDB] estabelece apenas como prerrogativa da formação básica dos cidadãos a compreensão do ambiente natural (BRASIL<sup>5</sup>, 1996), discussão já trazida pela ciências naturais.

A criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação (PCN) nos possibilita observar a adesão de questões ambientais no bojo curricular da educação do país em geral. De maneira *sui generis*, compromete-se, a partir da elaboração do PCN Meio Ambiente, igualmente salientado no quadro sequencial, Marcos da Questão Ambiental no Mundo e no Brasil, o qual é criado para trabalhar à temática – já considerada como tema transversal no currículo da educação básica –, reafirma a discussão da Educação Ambiental no debate da educação.

A demanda da transversalidade da Educação Ambiental no currículo da educação brasileira é instituída em todos os outros PCN para educação, mesmo sendo eles organizados somente pelas instituições vinculadas ao Ministério da Educação. Porém, é com a elaboração da Lei Nº 9.795 de 27 de abril de 1999, que institui o Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA, que observamos o princípio articulador entre os setores governamentais que pensam a questão ambiental e a educação no Brasil.

A PNEA, também exposta no quadro sequencial, tem forte significado ao materializar no campo jurídico-legal o trabalho interministerial – entre os Ministérios da Educação e do Meio Ambiente –, trazendo consigo a possibilidade de uma proposta de Educação Ambiental que integre anseios, tanto das bases fundamentais da educação, quanto das questões ambientais. Nesse momento, então, almejamos discutir sobre algumas das imbricações entre as Políticas Públicas de Educação e as Políticas Públicas de Educação Ambiental no contexto do ensino formal institucionalizado, em particular na modalidade de Ensino Superior.

Para tal, o Plano Nacional de Educação Ambiental concebe:

[...] por educação ambiental os processos por meios dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como o uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL<sup>8</sup>, 1999).

A nós se torna evidente a nova dimensão da concepção de Educação Ambiental no corpo do documento que institui a PNEA. Pois ao dialogar com o setor da educação, essa Política Pública de Educação Ambiental não mais comete o equívoco de concentrar-se na individualidade do sujeito, desenvolvendo uma concepção de Educação Ambiental enquanto processo educativo em âmbito coletivo.

A PNEA, ainda, coloca a Educação Ambiental no patamar do desenvolvimento de habilidades, atitudes, conhecimentos e competências, não mais perpetrando o erro de colocá-la como a provedora de maior consciência ambiental. Dessa forma, a PNEA tem por objetivo o desenvolvimento de uma compreensão integrada de meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, reunindo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, econômicos, científicos e culturais. E, para tanto, traz a Educação Ambiental como

componente essencial e permanente da educação nacional, devendo ser articulada de forma interdisciplinar em todas às modalidades de ensino no país (BRASIL<sup>8</sup>, 1999).

Nesse momento histórico de elaboração da PNEA é estabelecida a obrigatoriedade da Educação Ambiental no currículo da educação brasileira no geral, em particular na educação institucionalizada, assim como no ensino superior, conforme observamos no Art. 11º do PNEA: “a dimensão ambiental deve constar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL<sup>8</sup>, 1999), não devendo ser implementada como disciplina, conforme Art. 10, parágrafo 1º, da mesma lei.

O decreto nº 4.281, de junho de 2002, que regulamentou o PNEA, estabelece que no prazo de oito meses deverão ser organizadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental – DCNEA. Como forma de conduzir os imperativos instaurados por essa lei, o§ I, do Art. 5º estipula “a integração da educação ambiental às disciplinas de modo transversal” (BRASIL<sup>4</sup>, 4.281).

Tendo em vista a articulação interministerial estabelecida em 1999, para a constituição da PNEA, e ao almejarmos encontrar articulações da Educação Ambiental, tanto em documentos que versam sobre a questão ambiental, quanto em documentos do campo da educação, elencamos para nossas análises algumas das principais legislações de ambas as vertentes, além de objetivarmos a continuidade da contextualização histórica de nosso objeto de pesquisa. A partir do ano de instituição da PNEA, investigamos as políticas públicas educacionais e a questão ambiental, afim de encontrar imbricação que evidenciassem o trabalho com a Educação Ambiental nos processos de ensino e aprendizagem institucionalizados.

Conquanto, na análise do Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, a questão pujante que evidenciamos foi a falta de articulação da Educação Ambiental nas metas e objetivo da educação nacional. Sendo possível, observarmos, apenas nos objetivos para o ensino superior, a menção ao meio ambiente no momento em que é estabelecida a inclusão “nas diretrizes curriculares dos cursos de formação docente temas relacionados à problemática tratada nos temas transversais [...] gênero, educação sexual, ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (BRASIL<sup>7</sup>, 2001)”.

Já o PNE, de 2011, sob o projeto de Lei nº 8.035, traz como diretriz a promoção da sustentabilidade sócio-ambiental, assunto presente em diversos documentos que versam sobre meio ambiente e Educação Ambiental, e que adentra as prerrogativas para educação no geral. Também, nesse PNE, observamos o objetivo de elevar as taxas de matrículas nos cursos de formação de professores no período entre 2011 e 2020. Tal formação, até esse momento, não dispõe de um aparato legal de adensamento dos preceitos, metodologias, diretrizes instrumentais e pedagógicas para objetivação da Educação Ambiental, assim como no âmbito do ensino no campo da educação formal no geral.

Nos documentos do Estado brasileiro, encontramos, no período referente a 1999 e 2011, direcionamentos e programas de Educação Ambiental apenas nos espaços não formais, como por exemplo, o Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais – ProFEA, de 2006, o qual compila projetos de Educação Ambiental em espaços educativos não formais, como Coletivo educador, Municípios Sustentáveis (MES) e Salas Verdes. O que observamos foi uma lacuna nas Políticas Públicas de Educação Ambiental para espaços formais de formação de professores.

Tomando como base a legislação e os programas de Educação Ambiental organizados, é mister ressaltar a intencionalidade da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) em intensificar, na década de 2005 a 2014, ações educacionais já existentes voltadas à Educação Ambiental, almejando a implementação do que chamou de Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (BRASIL<sup>10</sup>, 2004). Outrossim, todos os movimentos internacionais e nacionais para o diálogo sobre a Educação Ambiental não ocorreram de forma coincidente, mas, sim, tendo em vista a premência do debate ambiental, seja na tentativa de problematizar a crise que vivenciamos ou para assegurar ao capitalismo neoliberal as novas possibilidades de sustentar a economia com uma roupagem verde.

Dentre essas iniciativas, o Conselho Nacional de Meio Ambiente do Peru elaborou em 2005 o Plano Andino-amazônico de Comunicação e Educação Ambiental– PANACEA -, objetivando criar um projeto de cooperação regional em educação e comunicação ambiental para os sete países andino-amazônicos, abrindo a possibilidade de entidades que trabalham com educação e comunicação ambiental na Amazônia

brasileira entrarem em interlocução entre si e com os parceiros da Bolívia, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Venezuela.

Com o intuito de atender as disposições da Política Nacional de Educação Ambiental para desenvolver instrumentos e metodologias para incorporação da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos diversos níveis e modalidades de ensino no país, o Ministério da Educação dedica-se, entre 1999 e 2006, à discussão sobre o tema junto às escolas, culminando em ações como o Programa de Formação Continuada de Professores; a inclusão da Educação Ambiental no Censo escolar; a I e II Conferência Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente; o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas, entre outros.

Continuamente a esse período, a Presidência da República brasileira lança mão do Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007, o qual embasa o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2007, e influencia consideravelmente o rumo da educação pública e gratuita no país. Tal legislação dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação acionando como colaboradores desse processo o poder público federal, municipal e estadual, além das famílias e da comunidade no geral, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O PDE, ao possibilitar a intervenção técnica e financeira da comunidade em geral, abre brechas para incorporação do movimento empresarial na educação pública e gratuita através de patrocínios e do engajamento em programas que têm como intuito a manutenção dos principais grupos econômicos que constituem o bloco do poder dominante (LEHER, 2011). Logo, o verdadeiro intuito do governo, enquanto articulação atual do Estado brasileiro, engajado ao movimento "Todos pela Educação", não nos parece ser a melhoria da qualidade da educação escolar pública e gratuita, mas a obtenção de lucros por meio da educação, através da venda de mercadorias e serviços aplicados pelo poder privado na educação em geral.

Nesse sentido, podemos afirmar, mais uma vez, a partir da análise dos documentos legais, a descentralização da educação das mãos do Estado, além do beneficiamento do setor privado em prol do lucro, desestabilizando a possibilidade da

concretização utópica da educação escolar pública, popular, gratuita e de qualidade melhor referenciada. Dadas as consequências do movimento, “Todos pela Educação”, é assegurada a educação de caráter mercantilizador e privado.

Dentre as análises realizadas sobre o PDE, tivemos, também, como perspectiva da investigação, as imbricações com a Educação Ambiental, no entanto nada foi encontrado. O que elencamos do documento foram algumas considerações que estão no bojo do que compreendemos por Educação Ambiental, como, por exemplo, a formação ética e a integração dos programas de saúde, assistência social, cultura e territorialidade.

Destarte, reafirmamos a necessidade de orientações pedagógicas nos documentos legais brasileiros motivando a valoração das diferenças étnicas, culturais e a constituição da dimensão sensível do homem ao reconhecer-se como natureza simultaneamente ao reconhecendo-se como agente relacional à natureza que lhe é externa. Assim, contribuirão para a promoção de valores que culminarão em relações mais solidárias entre a natureza e os homens, bem como entre os seres humanos.

Necessitamos, pois, no atual momento histórico, a necessidade de orientações pedagógicas nítidas para efetivação da Educação Ambiental nas instituições formais de ensino, as quais encontramos no aparato jurídico-legal com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA, no ano de 2012. Consideramos tamanho significado e relevância desse documento dada suas imbricações entre Educação e Educação Ambiental, visto que o mesmo é parte integrante desse estudo no contexto da formação de professores da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Na progressiva análise dos documentos legais do campo da educação chegamos ao ano de 2014, com a fatídica promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, o qual é o resultado das ações historicamente articuladas entre o Estado e o setor privado. Articulações que reforçam nossa compreensão sobre o Estado moderno, desenvolvidas ao longo desse texto, o colocando como instância representante e asseguradora da ideologia burguesa.

Concebemos o Estado enquanto agente da garantia legal das ações do empresariado em prol do lucro. A exemplo disso, citamos o licenciamento ambiental

gerado por um órgão do Estado à Mineradora Samarco em Mariana – Minas Gerais, garantindo a inicialização e a continuidade das ações gananciosas e irresponsáveis da empresa privada, o que resultou no rompimento das barragens de dejetos da mineradora. E, perguntamos: esse desastre ambiental acontecido em Minas Gerais é resultado da ganância, tendo em vista economia e produção em larga escala, ou de ação premeditada para dilatar o espaço de ações da mineradora? Sobre isso ainda não temos respostas. A questão é que esse licenciamento contribuiu para execução de um exponencial: crime contra a vida humana e a todo ecossistema que os dejetos provenientes da mineração já puderam alcançar.

Vislumbramos esse contexto de afrouxamento das barreiras da ação empresarial pelo Estado em todas as instâncias sociais, como é o caso do atual PNE no campo da Educação. Documento esse que defende um modelo de desenvolvimento produtivista, capacitador e democratizante (ANDES, 2015) ao pautar os processos de ensino e aprendizagem no geral como capacitação analítica, fazendo regredir a educação ao molde da Pedagogia das Competências<sup>8</sup>; incentivando a provisão do Ensino Médio atrelado ao técnico profissionalizante, sem mencionar subsídios materiais e recursos humanos. Para tanto, a articulação das escolas públicas com o Sistema "S", tendo como objetivo a instantaneidade da formação para o mercado de trabalho; o adensamento dos sistemas de avaliação do Ensino Superior e da Educação básica gera números que sustentam o marketing da economia brasileira para venda do país no exterior.

No viés do que promulga o PNE vigente, a governança brasileira não se dando por satisfeita com o disparate do adensamento do engajamento do setor público com o setor privado, comercializando e mercantilizando a educação nacional, imprime como grande *slogan* do 2º mandato do governo Dilma, empossado em 2015, "Brasil Pátria Educadora". Consuma-se, assim, no arcabouço legal, a morte da disputa entre os dois projetos de sociedade: o projeto de políticas públicas educacionais que asseguram a

---

<sup>8</sup>Pedagogia das competências é um termo utilizado, a partir da década de 1990, para designar as articulações da educação como objetivo de formação para o mercado de trabalho, organizando o processo de ensino e aprendizagem para ser ágil e pragmático, assim produzindo estudantes capazes de executar funções na cadeia industrial. Conforme nos coloca Holanda, Freres e Gonçalves (2009) o termo competências serve ao capital como mecanismo para a preparação da força de trabalho e como justificativa para o fato de que, cada vez mais, os trabalhadores vêm perdendo seus postos de trabalho e caindo na informalidade.

escola pública e gratuita, uma educação de qualidade referenciada, e o projeto privatista da educação (ANDES, 2015).

Dando sequência ao projeto de 2007 – "Todos pela Educação" -, o privado suprime o lugar do público nos embates pelos projetos de educação e de sociedade e estabelece a relação parceria público-privado. Os documentos que sustentam o *slogan* "Pátria Educadora": a qualificação do ensino básico como obra da construção nacional – baseado no que trata a Lei 13.005, de 25 de junho de 2015 e a Versão pré- liminar do documento de diretrizes e estratégias Pátria Educadora (BRASIL<sup>14</sup>, 2015), objetivam, também, a manutenção do privado no cerne da educação gratuita.

Em consequência disso é possível observarmos a ampliação da certificação em massa pelo Reuni, fortalecendo o empresariado da educação por meio de vagas financiadas com o dinheiro público em instituições privadas – por meio do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Ainda, beneficiando o empresariado da educação com isenção fiscal nos cursos de graduação e pós-graduação presenciais e a distância, constatamos nesse movimento, também, o princípio do que se consolida hoje com a PEC 395-B que garante a privatização das especializações e dos mestrados profissionalizantes dentro das instituições gratuitas de Ensino Superior.

O documento que versa sobre as estratégias do "Pátria Educadora" - emitido em 22 abril de 2015 –, coincidentemente ou não o dia em que é comemorado os 515 anos do descobrimento do Brasil – insulta a capacidade crítica do povo brasileiro, à medida que expõe impiedosamente seus objetivos para com a educação. Citamos o caso da organização de protocolos que direcionará a prática dos professores nos processos de ensino e aprendizagem. Tal ação é justificada pela substituição do livro didático que, segundo o documento, é condizendo somente com as praticas tradicionais de ensino.

Em outras palavras, a educação pública e gratuita é descentralizada das mãos do Estado, sendo influenciada diretamente pelas parcerias público-privadas, essas parcerias ditarão as regras da educação no país – como já acontece com os acordos estabelecidos a partir das estratégias desenvolvimentistas do Banco Mundial – e a partir de agora os professores da rede gratuita de ensino precisarão embasar sua prática em protocolos ditados por essas relações. Só podemos considerar que o movimento "Pátria Educadora"

anuncia o fim da autonomia profissional do docente e do processo político em que é constituído o currículo de cada uma das especificidades das instituições de ensino.

Voltando nossas análises às imbricações entre educação e Educação Ambiental nos documentos que compõem o movimento “Pátria Educadora”, podemos constatar que não houve preocupação em relação à Educação Ambiental, nem mesmo com as relações socialmente pujantes de degradação ambiental. Encontramos, apenas, a menção ao desenvolvimento sustentável das comunidades, novamente ratificando o viés do marketing empresarial na educação.

Embora não tenhamos vestígios, na grande maioria dos documentos analisados da educação no geral, da correlação com a Educação Ambiental, nos deparamos nos primeiros anos do século XXI com documentos legais afirmativos em relação à centralidade dessa pesquisa – Educação Ambiental, formação de professores e políticas públicas que orientem a efetivação da Educação Ambiental na formação de professores. Compreendemos tais documentos como brechas, na composição legal do Estado, dos quais devemos nos apoderar, visto que sistematizam nossas ansiedades e angústias frente às necessidades latentes da atualidade, como elencamos nesse momento de trabalho efetivo com a Educação Ambiental no âmago da formação de professores.

Esses documentos resultam na organização das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, onde contêm orientações pedagógicas claras para efetivação da Educação Ambiental no processo de formação de professores em instituições formais de ensino. Consideramos as DCNEA como possibilidade norteadora para objetivação da Educação Ambiental na formação de professores.

## 2. UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DCNEA: CONTRIBUIÇÕES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Com o adensamento das desigualdades sociais e degradação exacerbada do ambiente natural, a Educação Ambiental passa a ser uma possibilidade pujante de enfrentamento dos desafios da atualidade. Considerando as necessidades do planeta, as

discussões, os avanços históricos e experiências acumuladas, é fortalecido o reconhecimento da Educação Ambiental nesse cenário.

Ao passo que a proposta da Educação Ambiental ganha força e forma a partir dos documentos legais do Estado brasileiro – sendo instituída também como demanda da educação formal - urge a necessidade de apontamentos mais específicos sobre como desenvolvê-la nos espaços de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, podemos observar que o Estado, desde a PNEA (1999), assume a responsabilidade de trabalhar a Educação Ambiental a favor de uma proposta de formação humana que motive a reflexão crítica e o desenvolvimento da Educação Ambiental em projetos institucionais e pedagógicos para orientação de cursos de formação de professores em diferentes entes federados.

Destarte, a partir do tensionamento da sociedade civil, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (Deidhu) e Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGDH), em 2004, escreve a Proposta para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental - DCNEA. Tal proposta considerou a demanda dos sistemas de ensino dos educadores e dos alunos a respeito da Educação Ambiental em âmbito do ensino formal, devido à necessidade de articulação frente aos desafios ambientais da sociedade atual.

A Proposta de 2004 busca pressionar o Conselho Nacional de Educação – CNE a incorporar as necessidades da população brasileira de criar condições para o enfrentamento das questões ambientais. Para tanto, indica a organização de Diretrizes Curriculares Nacionais a partir dos princípios e objetivos fixados na PNEA, pois afirma não haver no aparato jurídico-legal legislações educacionais regulamentadoras da abordagem da Educação Ambiental nas instituições de educação, nem mesmo princípios pedagógicos orientadores do trato transversal dessa temática para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

A pauta central da Proposta indica "que" Educação Ambiental deve ser percussora das Diretrizes organizadas pelo CNE. Apregoa uma Educação Ambiental que repugna a sociabilidade humana refletida pelas relações do capital. Pretende uma Educação que, por ser adjetivada de Ambiental, se constitui enquanto valores e

princípios éticos comprometidos com uma práxis contra-hegemônica que viabilize o planejamento de outro projeto de sociedade.

Ressalta, igualmente [a Proposta], que o caráter transversal da Educação Ambiental no ensino formal não deve se limitar às questões contidas no conceito de meio ambiente – de sentido restritamente biológico e/ou ecológico – o que é averiguado nos documentos organizados pelo CNE, até meados de 2004. Assim, recomenda, as Diretrizes, que a Educação Ambiental englobe questões como justiça e injustiça ambiental, a dimensão política e ética e a atitude crítica em busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social.

Tendo em vista a urgência de um trabalho adensado no contexto da problemática sócio-ambiental, a Proposta, de 2004, orienta sobre a necessidade de características conceituais, pedagógicas e universais que vão ao encontro dos princípios e particularidades da Educação Ambiental, apontando "como" é preciso trilhar na trajetória do ensino e aprendizagem para efetivação da mesma. Desse modo, preconiza que na Educação Básica deve ser fortalecida a característica interdisciplinar da Educação Ambiental, devido à necessidade de respeito à liberdade da comunidade escolar de desenvolver seu projeto pedagógico, conforme as emergências do contexto em que se insere.

No que tange ao Ensino Superior, é sugerida a inserção da dimensão ambiental nos diferentes cursos de graduação. No entanto, nos cursos de Pedagogia e nas diferentes licenciaturas é preconizado promover a Educação Ambiental como atividade curricular, disciplina ou projeto interdisciplinar. A proposta intenta desenvolver na formação inicial de professores não apenas conteúdos dessa temática e a ligação com as múltiplas áreas do conhecimento, como também almeja desenvolver postura crítica, ética e política e a constituição docente imbuída das questões prementes para Educação Ambiental, tenazmente necessária para o adiantamento do projeto de formação humana da sociedade (BRASIL<sup>10</sup>, 2004).

A Proposta para instituição das DCNEA (BRASIL<sup>10</sup>, 2004) defende a disciplina de Educação Ambiental nas licenciaturas, justificada pela premência de um trabalho aprofundado sobre as questões sócio-ambientais, para que haja a possibilidade de uma ruptura na formação de professores apartada das necessidades proferidas pela Crise

Ambiental. Logo, esse processo gerará a possibilidade de uma formação de alunos na Educação Básica já engajada na luta contra o processo desumano e metabólico do capital, que engendra a Crise Ambiental.

A dimensão socioambiental, abrigada no interior da Proposta, visa à possibilidade de transformação da compreensão humana. Para que mulheres e homens, dessa forma, sejam capazes de observar, analisar e refletir a natureza como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e as bases físicas e biológicas dos processos vitais, nos quais todos os elementos dessa relação, mútua e dinamicamente se modificam.

Conservando a pretensão da transversalidade da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino da Educação Básica, conforme referenciado na PNEA, a Proposta para as DCNEA, por outro lado, destaca e justifica a possibilidade de facultar, na graduação para Formação de Professores, a Educação Ambiental como disciplina, assim como já é facultada a disciplina de Educação Ambiental para os cursos de pós-graduação desde a PNEA.

Como observamos no trecho da Proposta, de 2004:

[...] não se trata de aderir a modismos de especialização, mas de se responder às inquietações humanas frente à complexidade da crise ambiental – que não se restringe aos problemas como a extinção de espécies, a contaminação do ar, a escassez da água e o efeito estufa-, mas atinge a existência humana, degradando a qualidade de vida e os relacionamentos sociais (BRASIL<sup>10</sup>, 2004, p. 13).

Ao propor facultar a disciplina de Educação Ambiental nas licenciaturas como método de constituição de um projeto contra-hegemônico de sociedade, a proposta, evidencia a Crise Ambiental – e no seu cerne a crise das relações humanas – e tonifica a possibilidade de interferência nessa Crise por meio da formação de professores engajados com o outro projeto de sociedade possível e necessário.

O documento, de 2004, elenca alguns pontos que afirmam o significado da Educação Ambiental no processo formador nas instituições de ensino formal, as quais são indicadas para compor o texto das Diretrizes organizadas pelo CNE. Desse modo, evidencia o trabalho com a Educação Ambiental: como questão metodológica –capaz de contribuir para ampliar a discussão e o refinamento conceitual da questão ambiental,

dando espaço para admissão ambiental nos Projetos Políticos Pedagógico e promovendo a revisão teórica e a avaliação da práxis pedagógica – como possibilidade de instrumento – para interpretação e desenvolvimento de conhecimentos acerca do modelo produtivo e de consumo da sociedade moderna atual.

Equitativamente, a Proposta destaca o desenvolvimento da Educação Ambiental nas instituições de ensino: (1) como proposta ética – impulsionadora de um reposicionamento de mulheres e homens frente ao atual modelo econômico; (2) como forma de constituir a escola como *lócus* dialógico de toda comunidade escolar – na perspectiva de uma educação permanente e questionadora da problemática socioambiental. Posto isso, consideramos que essas duas proposições contribuem para uma reformulação ética da sociedade visando à abordagem crítica, política, histórica, econômica e cultural da complexidade dos desafios socioambientais.

O mesmo documento, ao observar o significado da Educação Ambiental enquanto práxis, ainda considera o ensino na interface entre natureza, trabalho e produção e propõe uma reorganização do currículo para superação da compreensão fragmentada e despolitizada de mundo, o que corrobora a perspectiva de Educação Ambiental que fundamenta esse estudo, a partir do que referencia Marx e Engels (2007):

A questão do saber se cabe ao pensar humano uma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas sim uma questão da prática. É na práxis que o ser humano tem de provar a verdade, quer dizer, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensar (MARX e ENGELS, 2007, p. 611).

A práxis é discutida por Marx, bem como por Paulo Freire (1987) enquanto unidade ação- reflexão- ação, ligada à realidade e ao contexto de formação humana, provedora da possibilidade de uma educação como parte do individual e do coletivo. Conseqüentemente, a efetivação desse princípio nos currículos escolares faz aflorar a relação prática-teoria-prática e torna possível, no movimento do processo de ensino e aprendizagem, a relação com o trabalho, colaborando para o desenvolvimento de relações pedagógicas que contribuirão para a constituição de outra sociabilidade humana.

A educação fundada no trabalho é de extrema relevância à medida que esteja ligada ao trabalho social, a uma atividade concreta e socialmente útil, intuída de um

princípio educativo formador (PISTRAK, 2008). Indubitavelmente, o trabalho desalienado como essência do projeto de Educação Ambiental deve estar alicerçado na articulação de possibilidades para que possamos nos desvencilhar das amarras impostas pela economia neoliberal.

Sendo assim, o documento de 2004, ao valorar a práxis da Educação Ambiental como componente curricular da formação de professores, está pondo como exigência à prática profissional da docência uma fundamentação teórica explícita. Visto que, a teoria também é ação, não é um simples conjunto de regras, e, a prática não sendo um receptáculo da teoria, é a realidade concreta, por isso, o ponto de partida e de chegada do processo de formação de professores (VEIGA, 2012).

Na guisa da discussão sobre o significado da práxis pedagógica na formação de professores, Helena de Freitas (1998) explicita que a prática pedagógica é um dos componentes básicos e instrumentivos para educar os estudantes no processo de trabalho concreto com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e para, além disso, é uma forma de romper com o ensino fragmentado na formação de professores.

A práxis é também questão central no Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as DCNEA (BRASIL<sup>6</sup>, 2012), homologado em 6 de junho de 2012 – oito anos após a publicação da Proposta das Diretrizes. O Parecer CNE/CNP N<sup>o</sup> 14/2012, cujo teor virá a compor o corpo textual das DCNEA, trazendo muitas das acertadas indicações feitas pela Proposta da Secad e pela Coordenação Geral da Educação Ambiental, viabilizará a constituição das DCNEA, imbuídas de diretrizes pedagógicas fulgentes ao trabalho com a Educação Ambiental. Essa práxis culminou na Resolução N<sup>o</sup> 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, momento nas políticas públicas educacionais onde consideramos a materialização de orientações pedagógicas que direcionam o trabalho com a dimensão da Educação Ambiental na formação de professores, em e para espaços formais de ensino.

Compreendemos, pois, que as bases teóricas que constituem esse trabalho de pesquisa relacionam-se com a intencionalidade das DCNEA, mesmo que como um fascículo da composição do sistema jurídico-legal do Estado, de ideologia predominantemente dominante. Assim, observamos que estas diretrizes:

[...] apresentam, dicotomicamente um substrato teórico contra-hegemônico e articulado com fins de estabelecer novos patamares civilizacionais a partir da assunção de uma compreensão de mundo – e de uma prática educativa – que emancipe os sentidos dos sujeitos envolvidos no processo educativo. [...] ao identificarmos diversos indícios que se fazem presentes no texto legal como pistas que seus elaboradores legaram-nos sobre os princípios epistemológicos – e, por conseguinte, sobre o ideal intencional de homem e de sociedade- de tal normativa (CRUZ e BIGLIARDI, 2012, p. 5).

Os autores nos alertam sobre a menção de sociedade e de pessoa humana que as DCNEA nos trazem, evidenciando princípios epistemológicos no sentido da emancipação humana. De mesmo modo, as DCNEA visam também a uma formação de professores, de caráter inovador, corroborando com a promoção da constituição de uma nova sociabilidade entre natureza-ser humano e ser humano-natureza.

Tais intencionalidades curriculares se apresentam como marcas concretas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL<sup>11</sup>, 2012). Portanto, para melhor compreender como essas intenções se constituem no corpo textual das DCNEA – as quais respaldam a Educação Ambiental e dão forma a inserção da mesma no contexto da formação de professores – analisamos o documento.

Para encaminhamentos da análise abstraímos categorias que sistematizam o texto legal das DCNEA. Uma vez que fundamentados no texto, *Contribuição à Crítica da Economia política*, onde Marx (2008, p.25) considera que "as categorias, portanto, exprimem formas de vida, determinações de existência", categorizamos o documento para melhor compreender suas intencionalidades e suas ligações com a formação de professores.

Nossas abstrações são condizentes com o desenvolvimento do trabalho com a Educação Ambiental nas instituições de ensino formal – as quais perpassam todo o documento das DCNEA – e que consideramos como partes constituintes das etapas de um projeto bem articulado para efetivação da Educação Ambiental.

Consideramos, dessa forma, que uma das categorias que constitui as DCNEA é a Educação Ambiental enquanto *concepção de mundo filosófica humanista e interpretativa, contextualizada historicamente e de interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural*. Tal menção filosófica para nós – enquanto grupo de estudos, Pão Manteiga e Marx - se aproxima da concepção de mundo adotada nesse estudo desde suas primeiras páginas, as quais estão sendo orientadas pela teoria marxista.

Por esse prisma, a Educação Ambiental, no documento, é pautada por uma concepção de mundo que parte do ser humano enquanto ser capaz de conhecer, interpretar e descrever a realidade, assim compreendendo a materialidade em que vivemos enquanto relações que se estabelecem entre o meio natural, o social, econômico e o cultural. Compreendemos que essa concepção se aproxima do que estamos discutindo sobre uma perspectiva de totalidade; logo, a Educação Ambiental considera, a partir das DCNEA, – a dinâmica e a interdependência entre os fenômenos bióticos e abióticos, existentes e independentes da consciência e da ação humano-social, situados em um mesmo ambiente em permanente relação.

As DCNEA, também, apresentam um *caráter pedagógico político e diretivo*, não se situando no campo da pseudoneutralidade, expondo assim suas características de incentivo à apropriação de instrumentos técnicos e metodológicos que aprimorem a compreensão do ambiental; a valoração da diversidade; a gestão de projetos de conservação e preservação ambiental, voltados à qualidade da vida humana. O documento aborda a Educação Ambiental para a promoção de uma postura crítica e transformadora de valores e objetiva orientar atitudes para a construção de outra sociabilidade humana.

Concebemos o caráter pedagógico político e diretivo das DCNEA alicerçado na busca por outro projeto de humanidade e de sociedade, o qual assume a luta pela construção de alternativas possíveis para reinvenção do processo formativo de mulheres e homens. Assim, podemos compreender tanto a Educação Ambiental quanto a educação como ato político, o qual é:

[...] a clareza em torno de a favor de quem e de que, portanto contra quem e contra o que fazemos a educação e de favor de quem e do que, portanto contra quem e contra o que desenvolvemos a atividade política. Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (FREIRE, 1987, p. 27).

Pelo viés das colocações de Paulo Freire (1987) concebemos tanto a educação quanto a Educação Ambiental como um ato político, que em movimento dialético constante, no cerne dos processos educativos, evidencia a favor de quem e para o que estamos desenvolvendo a Educação Ambiental. De tal forma, compreendemos que ter clareza que a Educação Ambiental é desenvolvida a favor dos trabalhadores e para a

organização de outro projeto de sociedade – o qual não estará pautado pelas relações do capital – constitui o caráter diretivo da Educação Ambiental.

No sentido de refletirmos sobre a constituição da formação de professores atrelada ao desenvolvimento da Educação Ambiental, o caráter pedagógico político e diretivo, anunciado nas DCNEA, é pauta de uma formação comprometida com o contexto histórico e cultural, aliando ao novo projeto de sociedade a construção de perspectivas emancipatórias que culminem com a solidariedade e a igualdade entre os seres humanos. Para tanto, conforme nos coloca Ilma Passos Veiga (2012), a formação de professores consiste em compreender o significado do papel do ser professor mediante à realidade, sendo necessária profundidade pedagógica que capacite a enfrentar o contexto da escola – enquanto instituição social – e concretize uma prática que implique ideais bem definidos, ou seja, ato político, ação crítica e reflexão.

Tal discussão corrobora com a opção política de organização do corpo textual das DCNEA, indicando *conteúdos conceituais* concernentes ao estudo da diversidade biológica e seus processos vitais; da ecossfera e suas paisagens; das bacias hidrográficas; dos biomas; do clima; dos processos geológicos; das ações antrópicas e dos diferentes territórios. Assim, ratifica-se que para o pleno desenvolvimento da Educação Ambiental se faz necessário o conhecimento e o estudo da biodiversidade natural – para além do ser humano – e do local, do ambiente, em que se desenvolve a mesma.

Observamos, ainda, que o documento não se restringe à nomeação de conteúdos conceituais, mas alarga as proposições elegendo alguns *conteúdos atitudinais*, a serem desenvolvidos como a compreensão da natureza como suporte à vida humana e sua relação com a pluralidade étnica, a justiça ambiental, os direitos humanos, o trabalho e a saúde. Dessa forma, se traz, para o bojo da Educação Ambiental, teores que implicam concepções, ideais e atitudes, questões condizentes com uma postura crítica a ser formada.

Simultaneamente, as DCNEA organizam *princípios* para interpretação e desenvolvimento de conhecimentos – categorias de suma importância para esse estudo de caráter materialista dialético – anunciando em seu Art. 12 a totalidade como categoria de análise fundamental. Tal categoria “concebemos como um todo estruturado dialético, no qual ou o qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 1976, p.35)”. Para o materialismo, a

totalidade diz respeito ao movimento do fenômeno, as relações dinâmicas das partes com o todo e do todo com as partes.

Elencamos, também, do documento algumas das categorias já percorridas ao longo desse texto, como a vinculação da educação ao trabalho; a perspectiva crítica e transformadora e; o respeito à pluralidade e diversidade – conceito que discutimos na perspectiva da igualdade substancial desenvolvida por Marx (2012), no capítulo anterior. Ressaltamos que esses três itens, evidentes na análise das DCNEA, são questões já indicadas na Proposta para as diretrizes no ano de 2004.

As DCNEA anunciam a Educação Ambiental como princípio *metodológico*– abordagem já indicada em 2004 pela Proposta – visando à ampliação do debate e aprimoramento conceitual das questões ambientais nas instituições de ensino, de forma que contribua para promover a inserção da Educação Ambiental nos currículos e a revisão teórica e avaliativa da práxis pedagógica. Outrossim, evidencia a promoção de práticas de pesquisa, como: a observação, levantamento de hipóteses e registros a partir das experiências tradicionais e dos diversos campos do saber.

Acertadamente, o documento anuncia as instituições de ensino como *locus dialógico* entre a comunidade escolar e comunidade externa a essa, na perspectiva de uma educação permanente. Tal compreensão requer uma abordagem crítica da Educação Ambiental, tendo como contexto as interrelações entre a história, a política, a ciência, a economia e a cultura, visando à formulação de uma ética ambiental.

O conceito de *locus* dialógico nos remete ao conceito da escola enquanto círculo de cultura, postulado por Paulo Freire, para designar a escola enquanto espaço de aprendizagem, de desenvolvimento de conhecimento e de compartilhamento de experiências de todas e entre todas as pessoas da comunidade escolar.

O Círculo de Cultura freiriano tem como pressuposto epistemológico a compreensão que o conhecimento não se dá de forma individual e isolada, entendemos a partir de Freire (1987) que o conhecimento é um processo desenvolvido do coletivo para o individual, pois aprendemos sempre em um processo coletivo e cultural – com o outro – mediados pelo mundo e significamos esse aprendizado na individualidade a partir de nossas bases cognitivas.

De tal forma, a escola enquanto *locus* dialógico proporcionará convergências e divergências de ideais subsidiando à comunidade escolar a discussão e a necessidade de um posicionamento político. Dessa maneira, tendo como interrelação das discussões o

contexto histórico, científico, econômico e cultural a escola propiciará o desenvolvimento da capacidade crítica para leitura do mundo, assim constituindo uma ética ambiental.

Igualmente, destacamos das DCNEA a indicação do trabalho com os três conceitos que embasam a organização curricular das instituições de ensino ou, como no caso das DCNEA, direcionam o trabalho com determinada temática. São eles: o interdisciplinar, o transdisciplinar e o disciplinar. O documento traz em sua totalidade a orientação da abordagem interdisciplinar e/ou transversal da Educação Ambiental, no entanto faculta a possibilidade de outras formas de componente curricular para o trabalho com a Educação Ambiental na Educação Superior e na Educação Técnica de Nível Médio, considerando a especificidade dos cursos. Questão que é passível de interpretação nos seguintes trechos das DCNEA (BRASIL<sup>11</sup>, 2012).

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.

Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o *aspecto metodológico* da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade sócio-ambiental;

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Consideramos que os parágrafos únicos instituídos pela lei, no que tange a possibilidade de outras formas de organização curricular, abrem brechas para a efetivação do trabalho com a Educação Ambiental enquanto disciplina, ou como conteúdo dentro de uma disciplina do currículo. Para tanto, podemos citar o caso do Curso de Pedagogia da FURG que desenvolve o trabalho com a Educação Ambiental, também, no núcleo de uma disciplina.

Não obstante, a organização multidisciplinar dos cursos de graduação para a formação de professores é bastante comum, embora nessa formulação não haja a prática do trabalho em colegiado entre as disciplinas. Segundo Sírio Velasco (2012)<sup>9</sup>, no texto, *Explicitação dos Conceitos das Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Ambiental*, cada uma das disciplinas deve, a partir da perspectiva das teorias que a orientam, envolver o estudo de um mesmo fenômeno, concernentes ao curso em que são trabalhadas.

A exemplo disso, o autor cita os cursos de Pedagogia, os quais são multidisciplinares e têm por objetivo formar professores, sendo necessário a compreensão do ser humano, de assuntos pertinentes ao desenvolvimento desse, das formas de ele aprender, e das circunstâncias positivas e contraditórias da existência social que ele adquiriu. Para trabalhar essas questões, o curso tem disciplinas de Filosofia, Psicologia, Didática e Sociologia, cujos conteúdos não interagem entre si, mas dão ao aluno diferentes enfoques do conhecimento sobre as dimensões do que é o ser humano.

Consideramos que as DCNEA, ao ascender possibilidades de trabalho com a Educação Ambiental a partir de outras formas de organização curricular que não seja a inter ou a transdisciplinar, na formação de professores, viabiliza a pertinência das questões sócio-ambientais engendradas no currículo das Instituições de Ensino Superior.

Por fim, destacamos a preocupação premente das DCNEA com a formação de professores, instituindo em seu corpo textual objetivos para com a docência na Educação Básica, assim como na Educação Superior. O que podemos evidenciar nos seguintes artigos do documento:

Art. 1 III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica

Art. 11. A dimensão sócio-ambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

---

<sup>9</sup>Professor Doutor efetivo da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, atua no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental – PPGEA.

Art. 14º IV - incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos pedagógicos e metodológicos que aprimorem a prática discente e docente e a cidadania ambiental;

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar (BRASIL<sup>11</sup>, 2012).

As impugnações das DCNEA quanto à formação de professores centram-se na possibilidade de assegurar a dimensão da formação com base nos postulados pela Educação Ambiental, para que possibilite à classe docente do país a habilitação para o trabalho com dimensão socioambiental. Para tanto, coloca a Educação Ambiental como necessidade formativa das licenciaturas, dos cursos de pós-graduação e da formação continuada e permanente de professores de todos os níveis e modalidades de ensino.

Já a dissertação defendida por Karen de Ávila<sup>10</sup> (2014), aponta para a necessidade da criação de diretrizes que orientem o processo de efetivação da Educação Ambiental no currículo do Ensino Básico, no município de Rivera – Uruguai, haja visto que o país está no início de uma estruturação no sentido de estimular o trabalho com a Educação Ambiental.

Em síntese, a partir da análise do documento que estabelece as DCNEA, foi possível abstrair as categorias, já desenvolvidas nesse texto, como: a concepção de mundo filosófica humanista e interpretativa; o caráter pedagógico político e diretivo da Educação Ambiental; os conteúdos conceituais e atitudinais de diferentes campos do saber; os princípios alicerçados na compreensão de totalidade; os princípios metodológicos; e o ideal de instituição de ensino como *locus* dialógico. E o objetivo articulado de todo corpo textual – o ideal intencional de desenvolvimento de um projeto de sociedade contra-hegemônico.

---

<sup>10</sup>Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da FURG, defendendo a dissertação cujo título é As Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental escolar na cidade de Rivera-Uruguai.

Assim, podemos compreender que esse documento legal agrega em suas múltiplas características a iniciativa de atender aos anseios da sociedade com orientações pedagógicas claras para o processo dinâmico e permanente de efetivação da Educação Ambiental no currículo da educação formal, bem como para a formação de professores. Entendemos, portanto, o significado da Educação Ambiental como possibilidade para o desenvolvimento da capacidade crítica dos futuros professores e a motivação à sua intervenção na realidade.

### 3 O MOVIMENTO DO FENÔMENO DE PESQUISA: CONTEXTO HISTÓRICO DA FURG E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA

Nesse momento faremos uma breve exposição das constatações acerca do nosso fenômeno de pesquisa, o qual nos persuadiu a constituir o problema a ser investigado. Dessa forma, almejamos discorrer sobre os aspectos que nos influenciaram a perseguir a questão do movimento das Políticas Públicas de Educação Ambiental na formação inicial de professores no Ensino Superior.

Em nossos estudos sobre a constituição das Políticas Públicas de Educação Ambiental para formação inicial de professores, em espaços formais, encontramos vigência de legislação somente a partir do ano de 1999 com a promulgação da Política Nacional de Educação Ambiental. No entanto, ponderamos que a PNEA não dispôs de proposições nítidas que contribuíssem com a objetivação da Educação Ambiental nos cursos de graduação de formação de professores do Ensino Superior.

Destarte, buscamos, no aparato jurídico-legal, considerações nítidas que possibilitassem a efetivação da Educação Ambiental nos cursos de licenciatura, questão que encontramos somente no ano de 2012, na Resolução Nº 2 do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista que essa resolução instituiu as DCNEA e, a partir da análise do corpo textual da mesma encontramos categorias que estabelecem o trabalho com a Educação Ambiental como concepção de mundo filosófica humanista e interpretativa; do caráter pedagógico político e diretivo; dos conteúdos conceituais e atitudinais de diferentes campos do saber; dos princípios alicerçados na compreensão de totalidade; dos princípios metodológicos; do ideal de instituição de ensino como *lócus* dialógico; e

o ideal intencional de desenvolvimento de um projeto de sociedade contra-hegemônico. Assim é possível considerar esse documento como a materialização de diretrizes explícitas acerca de como objetivar a Educação Ambiental na formação de professores enquanto política pública.

Ao refletirmos, então, sobre tal conjunção apresentada pela realidade material, optamos por configurar, dentro desse fenômeno de estudo, as imbricações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental na formação de professores, em nível de graduação, na modalidade presencial. Para tanto, elegemos como espaço desse os cursos de licenciatura situados no Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, no município de Rio Grande – RS, e delimitamos como tempo a data de promulgação das DCNEA em junho de 2012 até o final do ano de 2015.

Ao adentrarmos a questão do *lôcus* escolhido para pesquisa – a FURG – nos debruçamos no levantamento do número de cursos de formação de professores ofertados por essa universidade no Campus Carreiros, na modalidade presencial. Assim, nos deparamos com o montante de seis unidades educacionais, as quais dirigem as coordenações dos cursos de licenciatura, tais como: o Instituto de Educação, o Instituto de Letras e Artes, o Instituto de Matemática Estatística e Física, o Instituto de Ciências Humanas e da Informação, o Instituto de Ciências Biológicas e a Escola de Química e Alimentos.

Essas unidades educacionais são responsáveis pelos cursos de formação de professores, na modalidade presencial, do Campus Carreiros, respectivamente: Pedagogia, Educação Física, Letras Português, Letras Português/ Espanhol, Letras Português/ Inglês, Letras Português/ Francês, Artes Visuais, Matemática, Física, História, Geografia, Ciências Biológicas e Química – totalizando 13 cursos de formação de professores.

Tendo a FURG um todo de 13 cursos de licenciatura e esse estudo a perspectiva marxista – e com ela a necessidade de captar o fenômeno, indagá-lo, descrevê-lo em suas manifestações em relação ao contexto em que se insere e em relação a si mesmo, para compreendê-lo o mais próximo possível do movimento de sua essência (KOSIK, 1976) – optamos por eleger apenas uma das licenciaturas para compor nosso objeto de pesquisa.

Em primeiro momento necessitamos selecionar uma das unidades educacionais da FURG e, devido ao Instituto de Educação - IE ser a unidade responsável pelo

desenvolvimento de diversas das disciplinas do núcleo comum de todas as licenciaturas, bem como ter sob sua tutela, os cursos de graduação de Pedagogia e Educação Física e os três cursos de pós-graduação na área da educação como o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental- PPGEA, Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da vida e saúde - PPGECC e Programa de Pós-graduação em Educação PPGE, optamos por essa unidade.

E, em segundo momento, para que pudéssemos fazer a escolha da licenciatura, almejando aprofundarmos a análise da objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental no processo formador de professores da FURG de forma coerente, buscamos, na teoria que nos orienta, princípios como, por exemplo, a relação do pesquisador com o problema a ser investigado. Concebemos de extrema relevância que o fenômeno a ser pesquisado se afine com quem o pesquisa, contribuindo para maior detalhamento empírico acerca do mesmo, de suas relações e ligações a outros fenômenos constituintes da realidade material. Sendo a pesquisadora desse estudo egressa da Licenciatura em Pedagogia, do turno noturno, elegemos o curso de formação de professores em Pedagogia para constituirmos esse estudo.

Trabalharemos, portanto, com o Curso de Pedagogia Licenciatura presencial da FURG, do Campus Carreiros no município de Rio Grande- RS, o qual é ofertado tanto no turno da noite quanto no turno da manhã, haja vista que, a partir do 1º semestre do ano de 2015, ambos têm efetivamente a mesma grade curricular em sua integralidade.

Justificamos, também, a opção por essa licenciatura para adentrarmos nossas investigações sobre a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de Pedagogos da FURG, devido à significativa presença de professores do Curso ter formação de mestre e/ou doutor em Educação Ambiental, o que julgamos contribuir para melhor reorganização do Curso de Pedagogia no que concerne o instituído pelas DCNEA.

Conseqüentemente, justificamos a escolha da linha de pesquisa em Educação Ambiental - Ensino e Formação de Educadores (as) - EAEFE, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental - PPGEA/FURG - por compreendê-la como uma possibilidade de pesquisa e articulação de novos saberes dentro de uma unidade dialética. Objetivamos, com nossa pesquisa, ir ao encontro de ideias que reforcem uma formação teórica crítica, afirmando que a formação de professores é de central importância assim como a responsabilidade social é latente.

Para tanto, como forma de aprofundamento nas análises de nosso fenômeno de pesquisa e melhor compreensão de como ele se situa na materialidade, fizemos um retrospecto histórico de sua constituição. Desse modo, discorreremos nas próximas linhas sobre o processo histórico da Universidade Federal do Rio Grande – FURG imbricada ao processo histórico do Curso de Pedagogia dessa universidade.

A única ciência é a ciência da história (MARX, 2007). Se Marx estiver correto – e até o momento compreendemos que sim – conhecer, compreender, interpretar cientificamente um fenômeno, depende, predominantemente, das possibilidades que temos de conhecer sua história. Para tanto, são necessárias diversas aproximações ao fenômeno em análise, em nosso caso, o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, está intimamente relacionado ao próprio curso de Pedagogia e por consequência à Universidade que o abriga.

A Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que neste ano (2016) completa 47 anos tem sua história marcada por uma infinidade de acontecimentos. Hoje, podemos afirmar, que a criação do primeiro curso superior da cidade do Rio Grande, quase duas décadas antes da criação da Universidade do Rio Grande, em 1969, marca temporalmente sua trajetória. Conforme afirma Almeida (2004), em 1951, um grupo de empresários, liderado pelo Eng. Francisco Martins Bastos, começa a organizar uma proposta de criação de curso superior na cidade.

Rio Grande, que à época já contava com o parque industrial como base econômica, apresentava carência de formação técnica, necessária ao contínuo desenvolvimento do município, dessa forma, a proposta elaborada, e que teve seu funcionamento autorizado no ano de 1955, foi de uma Escola de Engenharia Industrial. Por exigência do Ministério de Educação e Cultura, a Escola de Engenharia precisaria de uma mantenedora, que é criada no ano de 1953, sendo nomeada *Fundação Cidade do Rio Grande*, o que veio a proporcionar possibilidade para a criação de novos cursos nos anos subsequentes.

Já Nunes (2004) aponta que ainda no ano de 1955, o poder público municipal toma a iniciativa de propor a criação da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas, atendendo assim a uma demanda de formação superior em outras áreas do conhecimento. O funcionamento dessa faculdade é autorizado no ano de 1958, e, já, no ano seguinte há na cidade um movimento com o intuito de fundar uma Faculdade de

Direito, que ligada à Universidade Católica de Pelotas, teria como mantenedora a Mitra Diocesana da cidade de Pelotas.

A faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, como foi nomeada, teve seu funcionamento autorizado já em 1960. O vínculo que então fora estabelecido com a Universidade Católica de Pelotas, viria a ser imprescindível para a formulação do curso de Pedagogia, pois no mesmo ano a Mitra Diocesana propõe a criação de uma Faculdade de Filosofia, que acolheria uma diversidade de cursos na área da formação de professores – a princípio Filosofia e Pedagogia em 1961, Línguas – Habilitação inglês/francês em 1964; Matemática em 1966; Ciências e Estudos Sociais em 1968. Para Alves (2004) a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, criada em 1961, foi fruto de um determinado momento histórico, onde a mobilização coletiva e individual da comunidade rio-grandina, mirava tanto a formação técnica e aprimoramento cultural da população, quanto à manutenção de um determinado *status quo*, como observamos na citação a seguir:

Ainda no que tange as “reais necessidades do meio”, de acordo com a conjuntura histórica de então, fortemente marcada pela Guerra Fria e os embates entre os mundos “ocidental” e “oriental”, segundo os idealizadores da Faculdade, a mesma viria ao encontro do ideal de manter-se a população ligada às suas “tradições”, impedindo a penetração de “doutrinas subversivas” junto dela (ALVES, 2004, p.75).

Ainda, assim, a Faculdade de Filosofia,

[...] marcava a gênese de vários cursos de licenciatura das mais diversas áreas do conhecimento humano, ou seja, Pedagogia, Filosofia, Letras, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, os quais constituíram o embrião dos cursos que no futuro, já à época da FURG, viriam ser os responsáveis pela formação de professores. Aliás, esta foi a motivação precípua da Faculdade de Filosofia, preencher as lacunas existentes quanto ao quadro docente a atuar na comunidade rio-grandina e em sua zona de abrangência, bem como qualificar os professores que já atuavam nas redes pública e privada (ALVES, 2004, p.84).

Na esteira do movimento em prol do ensino superior, o qual marcava a cidade do Rio Grande nas décadas de 1950 e 1960, no ano de 1969 o então presidente da República Arthur Costa e Silva decreta a fundação da Universidade do Rio grande, estabelecendo que:

a Universidade como uma fundação de direito privado com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar constituída pelas unidades reconhecidas: Escola de Engenharia Industrial do Rio Grande (federal); Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas do Rio Grande (municipal); Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande e Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua. Os estabelecimentos de ensino anteriormente citados passam a denominar-se, respectivamente Faculdade Federal de Engenharia Industrial, Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mantida a denominação da Faculdade de Direito. Ainda estabelece A Faculdade de Medicina do Rio Grande deverá integrar-se na Universidade do Rio Grande, assim que venha a ser legalmente reconhecida. (ALMEIDA, 2004, p.30)

A criação da Universidade do Rio Grande, em meio a Ditadura Militar, trouxe, é claro, influências para sua organização curricular, principalmente no que tange nossa área de interesse nesta pesquisa, as Ciências Humanas. É interessante considerarmos que nesse momento histórico a Educação Básica sofria mudanças, e a carga horária dedicada à formação humana em si, teve uma queda considerável. Alves (2004, p.88) considera que as ciências humanas passam a “[...] sofrer uma vigilância governamental, sendo menoscabadas em relação à criação de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira”, o que também afetou o Ensino Superior, pois “no ensino universitário, o aparelho do Estado instituiria a obrigatoriedade, para todos os cursos, da disciplina de Estudos dos Problemas Brasileiros, com tendência de substituir a carga de “humanidades” referente à formação dos profissionais (ALVES, 2004, p.88)”.

O curso de Pedagogia, o qual sofreu influência da conjuntura histórica caracterizada pelo governo militar, não deixou de se modificar ao longo dos anos. De acordo com Vieira (2012), as habilitações oferecidas – que caracterizavam a formação de um Pedagogo generalista – foram numerosas:

A formação oferecida pelo Curso de Pedagogia na FURG passou por diversas habilitações, entre elas a formação de professores para atuar nas matérias pedagógicas do Magistério, na pré-escola, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e pela formação de orientadores educacionais, supervisores educacionais, administradores educacionais e inspetores educacionais (VIEIRA, 2012, p.67-68).

A autora, segue afirmando, que as diversas modificações pelas quais passou o curso de Pedagogia da FURG, foram sempre consequência de discussões nacionais

sobre a formação do pedagogo, do papel social que lhe compete, da sua identidade e processo constitutivo.

Em seguida de sua fundação, o curso de Pedagogia da FURG, possibilitava formar um pedagogo especialista da educação, habilitando para Orientação Educacional, Supervisão Educacional, Administração e inspeção escolar, juntamente com a formação para exercer o magistério das matérias da área pedagógica para o 2º grau. Seguindo a direção da discussão de nível nacional, a FURG aprova em 1983 a extinção das habilitações mencionadas, indicando que fossem oferecidas em nível de pós-graduação. Na mesma resolução, foi indicada a criação de outras habilitações para o curso de Pedagogia: Magistério para a pré-escola; Magistério para as Séries Iniciais do 1º grau; e Magistério para a Educação Especial. A oferta de tais habilitações deveria ocorrer concomitante com a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau (VIEIRA, 2012).

As modificações no curso de Pedagogia continuaram, sendo que:

A oferta do curso de Pedagogia habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau ocorreu até o ano de 1987, quando foi aprovada uma nova organização para o curso de Pedagogia. A proposta pedagógica das novas habilitações foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 1986, e regulamentada pela Deliberação nº. 17/1986. Assim, em 1988 passaram a funcionar na FURG as habilitações para as Séries Iniciais do 1º Grau no turno da manhã e para a Pré-Escola no turno da noite, ficando a habilitação para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau como apostilamento às novas habilitações (VIEIRA, 2012, p.69).

A alteração curricular influenciaria muito os estudantes do turno da noite, que em ano de estágio docência se depararam com a dificuldade de realizar o estágio no contraturno dos estudos (VIEIRA, 2012). Dessa forma, sete anos após a última modificação no currículo do curso de Pedagogia, a Deliberação nº 23/1995 reformula o curso, reativando a “habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau no turno da noite e o oferecimento da Habilitação Magistério das matérias Pedagógicas do Segundo Grau e Pré-Escola passasse para o turno da manhã (VIEIRA, 2012, p.70)”.

Atendendo às orientações do CNE e da LDB, o curso de Pedagogia da FURG, passa por mais uma modificação no ano de 2002. As habilitações nomeadas Magistério

das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Pré-Escola e do Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino do Segundo Grau e Séries Iniciais do Primeiro Grau passam a ser denominadas por Curso de Pedagogia – Educação Infantil e Curso de Pedagogia – anos iniciais do Ensino Fundamental (VIEIRA, 2012).

Para tanto, no ano de 2006 o curso sofre outra grande alteração, a qual vigorou até o ano de 2014. Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia retoma-se o ideal intencional de formar um Pedagogo com perfil generalista, excluindo-se assim, as habilitações do curso, criando um novo curso – Pedagogia Licenciatura.

É no ano de 2015, que ocorre a última reformulação do Curso de Pedagogia da FURG – questão que passa ser centralidade em nosso processo de pesquisa, visto que nossa investigação no contexto da FURG e da Pedagogia teve início no ano de 2014 (com o ingresso da mestrandia no curso de Educação Ambiental) e término no último mês do ano de 2015. Reforma essa, que não altera habilitação do curso, permanecendo com a formação generalista, por meio do Curso de Pedagogia Licenciatura, no entanto realiza uma reorganização em termos de grade curricular, garantindo a atividade de iniciação a docência desde o primeiro semestre do curso e espaço seguro a três temas transversais, de extrema pertinência à formação de professores, são eles: Educação Ambiental, diversidade e inclusão.

Ao considerarmos a constituição de nosso fenômeno de pesquisa, buscamos respostas às nossas questões no contexto da formação de professores inicialmente em âmbito da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, instância administrativa da Universidade, na qual todas as questões concernentes aos cursos de graduação, assim como as Políticas Públicas educacionais são inicialmente compiladas e pensadas para que se efetivem, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Nessa Pró-reitoria encontramos, em uma de suas subdivisões, a Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação - DIADG, a qual tem como competência técnica desenvolver ações necessárias ao planejamento, orientação e supervisão do ensino na graduação.

Consideramos, dessa forma, as informações provenientes da DIADG de tenaz relevância para nosso processo de investigação sobre a objetivação das DCNEA na formação de professores da FURG, em particular no Curso de Pedagogia, visto que essa diretoria tem dentre suas atividades coordenar a avaliação e a atualização curricular dos

cursos, conforme as diretrizes curriculares vigentes; implementar o Projeto Político Pedagógico da FURG nos cursos; coordenar as ações do PRODOCÊNCIA<sup>11</sup>, visando à ação de ampliação voltadas à formação de professores; e acompanhar os projetos de ensino criados e desenvolvidos pelas unidades acadêmicas.

Por consequência, para continuarmos a perseverar na busca pela compreensão do movimento de objetivação das DCNEA, se fez necessária uma investigação junto à direção do Instituto de Educação, o qual, como já afirmamos, é o responsável pela maioria das disciplinas pedagógicas do núcleo comum de todas as licenciaturas da FURG. Além disso, agrega, enquanto unidade educacional, três Cursos de pós-graduação no campo da educação, sendo um deles o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e, da mesma maneira, comporta as Coordenações dos Cursos de Educação Física e Pedagogia, conforme já mencionado anteriormente.

O próximo passo necessário, então, foi uma investigação no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia, o qual é diretamente responsável pela organização da Pedagogia, suas reformulações e efetivação das Políticas Públicas educacionais vigentes para formação de professores.

Nesse momento histórico a coordenação do Curso de Pedagogia está trabalhando na concretização da última reformulação curricular do Curso, que já efetivou as últimas articulações pedagógicas no 1º semestre de 2015.

No âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia, também buscamos os documentos que representam tal Curso, como o Projeto Político Pedagógico - PPP, as Ementas das Disciplinas e o Quadro de Sequência Lógica – QSL, sendo a nós concedidos todos os documentos citados condizentes com o Curso, os quais estavam vigentes até o final do ano de 2014.

---

<sup>11</sup>O Programa de Consolidação das Licenciaturas, organizado pelo Ministério da Educação, tem como prioridade a qualidade do ensino das licenciaturas. Tem como objetivos: o desenvolvimento e a modernização do Ensino Superior no país; a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores; visa a fortalecer e atualizar as dimensões contextuais para a Educação Básica nas áreas de conhecimento que integram suas estruturas curriculares, tanto no aspecto disciplinar, quanto no multidisciplinar e nas temáticas transversais.

Na FURG, o PRODOCÊNCIA é coordenado pela DIADG, e viabilizou a concretização do Laboratório de Ensino e Prática Docente - LEPD, no ano de 2008, o qual disponibiliza aos estagiários dos Cursos de licenciatura recursos materiais e didáticos para garantir a qualidade das atividades de estágio curricular. Texto reeditado do site: [http://www.prograd.furg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=32&Itemid=33](http://www.prograd.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32&Itemid=33). Acessado em: 20/10/14.

No que tange a nossa necessidade de análise dos documentos que representam a Pedagogia na atual organização, enquanto reformulação efetivada na prática desde 2015, nos foi concedido acesso aos documentos que estavam finalizados, qual sejam, o Quadro de Sequência Lógica e o Formulário para Alteração Curricular de Curso de Graduação, no qual consta a justificativa para a proposta de reformulação da Pedagogia, inclusão e exclusão de disciplinas e as ementas, bibliografias básicas e complementares de todas as disciplinas da grade curricular que já vigoram desde o início do ano letivo de 2015.

Nosso estudo busca, então, evidenciar a necessidade que a realidade objetiva nos apresenta de conhecer o movimento das contradições existentes das e nas relações sociais, para que possamos nos posicionar e interferir sobre elas. Buscamos, para tanto, elementos concretos para explicitação, análise e explicação do fenômeno, enquanto reflexo da realidade vivida, haja vista que consideramos sua permanente possibilidade de transformação.

Objetivando desvelar a realidade com o aprofundamento na teoria dialética materialista, compreendemos por reflexo, o princípio do pensamento humano, enquanto materialidade que por meio dos sentidos é captada pelos homens e transformada em imagens, palavras, sensações, enfim, pensamento. Assim, partimos do princípio de que todo conhecimento é reflexo do mundo material.

A teoria do conhecimento materialismo dialético preconiza que a prática sócio- histórica é a base do conhecimento e o critério único, pois todos os nossos conhecimentos não são senão o reflexo do mundo objetivo, das leis e conexões, cognoscíveis unicamente no processo da prática (KRAPIVINE, 1986, p. 312).

Se os nossos conhecimentos são desenvolvidos a partir do reflexo do mundo objetivo, logo podemos afirmar que não é a ideia que determina o mundo material, mas, sim, esse último que determina a ideia. Dessa forma, apoiados no referencial de Marx e Engels (2007), concebemos que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Reconhecemos, então, através do materialismo dialético, que a realidade existe independente da consciência e estamos, enquanto grupo de estudo Pão, Manteiga e Marx- Café de Sábado, compreendendo que todos os fenômenos na natureza se dão de maneira correlacionada na objetividade do mundo, o qual precede a consciência e tem como princípio primordial a matéria.

Temos, na teoria marxista, o método que embasa nossos estudos. Método esse não entendido como um conjunto de regras e normas a serem cumpridas, pois, segundo Tonet (2013), o constructo filosófico marxiano não é um método, mas uma teoria acerca da ontologia do ser social. Assim, é a forma de conhecer o homem no movimento ininterrupto entre sua objetividade e subjetividade, o homem como produto de sua práxis social.

Entendemos a práxis como a objetivação da existência humana. Não é a atividade prática contrária à teoria, mas como relação objetiva e subjetiva do homem que se materializa na realidade como trabalho (KOSIK, 1976). Sendo a práxis formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano, traz na sua essência a ação criativa do homem. Essa ação criativa é constituída pela unidade das propriedades biológicas humanas, pelo reflexo da realidade na consciência e pelo conhecimento já desenvolvido.

Tal unidade desenvolve um novo conhecimento e, à medida que o materializa, por meio da fala e/ou do ato, novamente desenvolve uma práxis. Corroborando com essa compreensão Ivo Tonet explicita:

Ora, se o conhecimento é apenas uma das dimensões da totalidade que é o ser social, então, sua origem, sua natureza e sua função social só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem as determinações mais gerais e essenciais deste ser e na medida em que se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social (TONET, 2013, p. 74).

Fundamentados em Tonet (2013), podemos afirmar o ser social, enquanto totalidade, como princípio metodológico, em que tudo deve ser compreendido como o resultado da relação das diversas partes entre si e com o todo. O ser social como um complexo de complexos – em que cada parte, cada fato só existe à medida que emerge de um conjunto – é resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai produzindo a sua natureza e a sua especificidade.

Para que possamos, então, conhecer o fenômeno no processo de pesquisa se faz necessário a abstração das partes a partir do todo, isolando alguns momentos e aspectos, e renunciando outros. Tal metodologia não se configura através da fragmentação do fenômeno, mas a partir da análise de suas partes é possível melhor compreendê-lo, sempre tendo em vista sua totalidade.

Para tanto, o fenômeno dessa pesquisa, como todos os outros da realidade objetiva, não se desenvolve de maneira isolada, mas em unidade indissolúvel com outros fenômenos materiais. Portanto, para compreendermos o fenômeno, enquanto totalidade, optamos, teórica e metodologicamente, pela natureza dialética da pesquisa.

A opção pela natureza dialética da pesquisa recai no fato de compreendermos que o método dialético, admite que os fenômenos materiais são processo e não coisas perfeitas, acabadas, podendo contribuir para superação da visão imediata e aparente percebida no fenômeno em prol de uma visão mediada da realidade que forma esse tipo de sujeito. Buscamos, também, no uso do materialismo dialético um dos seus traços mais característicos que é seu “espírito” crítico e revolucionário (MINASI, 2005, p.65).

A afirmação de Minasi contribui para a compreensão, desenvolvida nesse estudo, de que nosso fenômeno de pesquisa está em constante movimento. Assim, nossa investigação se deu na tentativa de compreendermos o processo de constituição histórica da objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de professores do Curso de Pedagogia e as contradições que efetivam sua dinamicidade.

Fundamentados, também, no que propõe Kosik (1976), almejamos desconstituir abstratamente a pseudoconcreticidade do fenômeno (aparência), para que possamos reconstruí-lo e conhecer sua dialética individual, enquanto fenômeno, para, então, compreendermos o conteúdo objetivo desse fenômeno e seus significados, sua função objetiva e o seu lugar histórico na sociedade.

Ressaltamos, ainda, como aspecto fundamental do desvelar de nosso fenômeno, o materialismo histórico, o qual compõe o aspecto sociológico do método marxista, sendo fundamental para compreendermos as conexões de nosso fenômeno de pesquisa com os outros aspectos da materialidade, conforme corrobora Bigliardi:

Encontrei no materialismo histórico a possibilidade de análise do real em determinado grau de profundidade, que a realidade se desvela, em sua concretude, não por meio das manifestações aparentes, que a ideologia burguesa quer fazer crer, sejam a essência do real, mas por meio das relações de produção e de reprodução que, de modo objetivo, compõe a essência da sociedade de classes (BIGLIARDI, 2012, p. 23).

Reafirmamos, por intermédio das palavras dessa autora, a centralidade do materialismo histórico – enquanto possibilidade de análise da realidade nas suas

intrínsecas relações, o mais próximo possível do movimento de sua essência. Compreendemos, pois, que o fenômeno investigado está para além de sua dinâmica aparentemente ideológica, entendendo-o, enquanto constituição histórica, no movimento de suas contradições, como reflexo do atual modo de produção.

Nossa compreensão sobre o fenômeno dessa pesquisa parte do princípio que são suas contradições internas que o tornam dinâmico, ou seja, em constante processo de constituição e movimento, o qual não teve fim ao término de nossa investigação, mas continua, nesse momento, sua dinamicidade. Segundo Marx e Engels (2007), as contradições constituem as forças motrizes do desenvolvimento de cada fenômeno da realidade. Portanto, a análise das contradições nos possibilitou a compreensão do desenvolvimento histórico próprio do fenômeno investigado.

Corroborando com essa compreensão, Cheptulin (1982), ao designar a contradição como luta e unidade dos contrários, isto é, como a lei fundamental da realidade objetiva e do conhecimento, está denotando ao fenômeno seu movimento, à medida que ocorre o embate entre seus aspectos contrários, entre suas tendências opostas, as quais formam sua unidade. Buscamos, então, compreender, por intermédio da dialética materialista e do materialismo histórico, que contradições – que situações-limites<sup>12</sup> – põem em movimento nosso fenômeno de pesquisa, dentro dos limites do tempo em que a desenvolvemos.

### 3.1 O PROBLEMA, AS HIPÓTESES E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE UMA PESQUISA QUALITATIVA

Como forma de perseguirmos o movimento dialético das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental no processo formador de professores dessa Universidade, delimitado no caso da Licenciatura em Pedagogia, intentamos compreender como se objetiva a Educação Ambiental nessa formação de professores. Para tanto, estruturamos como questão de pesquisa, a pergunta: *Que contradições*

---

<sup>12</sup>A expressão situações-limite é utilizada por nós como categoria freireana, a qual compreendemos como contradições no processo de constituição do fenômeno de pesquisa, conforme pondera Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987).

*existem no movimento de objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental – DCNEA na formação de Pedagogos da FURG?*

Tal questão de pesquisa tem relação com as hipóteses por nós levantadas a partir da experiência da licenciada pelo Curso de Pedagogia – a pesquisadora desse estudo – e das vivências que constituímos na Universidade com discentes e docentes da Pedagogia. Nossas hipóteses se constituem, enquanto suspeitas acerca da formação de professores na FURG e, no particular, no caso do Curso de Pedagogia.

Sendo assim, consideramos a existência de contradições no movimento de objetivação das DCNEA para formação de professores na FURG, o que pode vir a dificultar a presença da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia. Compreendemos esse movimento no que dinamicamente perpassa as imbricações e a interdependência entre os setores administrativos, de planejamento, orientação e coordenação no que tange à Pró-reitora de Graduação, mais especificamente sua subdivisão competente à Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação; o Instituto de Educação, unidade educacional responsável institucionalmente pela Pedagogia e a Coordenação do Curso de Pedagogia.

Em consequência, ainda, tivemos como segunda hipótese de pesquisa o conteúdo dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, como: o PPP, o QSL e a ementa das disciplinas – os quais são o resultado do trabalho dos setores acima citados, e podem estar desfavorecendo à efetivação da Política Pública que instituiu as DCNEA, assim possibilitando o impedimento do trabalho com a Educação Ambiental no processo formador desses professores.

A partir, então, das suspeitas de pesquisa levantadas organizamos os seguintes objetivos específicos para nossa investigação:

- a. Interpretar e compreender quais contradições existem na objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental no Curso de Pedagogia, que podem dificultar a presença da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia;

- b. Analisar e interpretar os elementos presentes no conteúdo dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, os quais podem estar dificultando a implementação das DCNEA no mesmo.

Nesse sentido, a fim de esclarecermos acerca da constituição de nossa pesquisa, e acerca da teoria que nos subsidia para organizarmos as hipóteses e os objetivos citados, afirmamos nesse processo de investigação, o marxismo. Dessa forma, tivemos como premissa compreender o processo de conhecimento a partir da gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade – obviamente humana – para descobrir a origem, a natureza e a função social do fenômeno a ser conhecido. Assim, entendemos que o conhecimento tem sua origem e sua finalidade na ação do homem.

Diante disso e a partir das contribuições de Tonet (2013), ponderamos que o processo do conhecer é um dos momentos da dinâmica de transformação da realidade, pois o conhecimento é a mediação indispensável para a intervenção na realidade, bem como para autoconstituição do ser humano. Esse movimento,

[...] na perspectiva ontológica [...] é uma reconstrução teórica do objeto, isto é, uma tradução teórica do processo histórico-social que deu origem àquele específico objeto e dos diversos elementos que o constituem (TONET, 2013, p. 107).

Na linha do que concebe o autor acerca do conhecimento, enquanto processo ontológico, compreendemos que, para conhecermos a origem e a natureza do fenômeno da investigação, se fez necessário reconstituirmos seu processo histórico e suas múltiplas determinações e ligações com outros aspectos da realidade. Dessa mesma maneira, para desvelar o fenômeno de pesquisa, foi necessário reconhecer seu sujeito fundamental – as classes sociais – já que é o interesse de classe que permite ou não delimitarmos, com nível de profundidade, a forma e o conteúdo das relações analisadas.

Sendo o interesse de classe o determinante do grau de profundidade do conhecimento do fenômeno investigado, é a postura política do pesquisador que determinará a apropriação do fenômeno em sua totalidade. Consideramos, então, condição primordial à elaboração do conhecimento sobre a realidade, o posicionamento político do pesquisador, o qual determina a quem e a que nível interessa conhecermos. Consequentemente, nesse estudo, assumimos a perspectiva da classe trabalhadora e

tivemos como objetivo compreender o fenômeno o mais próximo possível de sua integralidade.

Para que fôssemos coerentes com nossa compreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento – logo, com a teoria que embasa esse estudo – nos valem da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Assim, consideramos, por intermédio de Triviños, que o estudo de caso "é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente [...] e está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador (2012, p. 133- 134)".

Compreendemos, paralelamente, a partir de Triviños (2012), o estudo de caso como uma possibilidade – no cerne da teoria que nos orienta – de conhecer nosso fenômeno através do desenvolvimento de suas relações e ligações. Isso possibilitou a esse movimento de pesquisa ampliar a complexidade da análise ao passo que desenvolvíamos o conhecimento e aprofundávamos as questões da investigação.

#### 4. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO E A METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para atender os aspectos de nossa questão geral de pesquisa, assim como corroborar ou refutar nossas hipóteses e deferir nossos objetivos, tivemos como necessidade definir a técnica metodológica de coleta de informações. Sendo assim, optamos pelo trabalho com entrevistas semiestruturadas para coleta desses elementos que nos deram subsídios para adentrar e melhor compreender o movimento no fenômeno de pesquisa.

Utilizamos, portanto, a entrevista semiestruturada como técnica metodológica para coletar informações, por compreendê-la sob o enfoque qualitativo de colheita de informações, como entrevista aberta, que oferta tanto ao sujeito de pesquisa quanto ao pesquisador maior flexibilidade no desenvolver do diálogo de entrevista. Visto que essa técnica valoriza a presença do pesquisador – ao possibilitar o aprofundamento dos questionamentos e intensificar as questões para atender aos objetivos e posteriormente a análise – e oferece ao sujeito de pesquisa liberdade e espontaneidade no diálogo,

observamos que enriquece o fenômeno analisado e pode contribuir para melhor compreensão do objeto investigado pelo pesquisador (TRIVIÑOS, 2012).

Para que pudéssemos, então, analisar o material coletado e aprofundar nossas discussões acerca da constituição do fenômeno de pesquisa, necessitamos definir nossa metodologia de análise. Adotamos, assim, a Análise de Conteúdo, a partir de Laurence Bardin (1977), entendendo-a como uma possibilidade de conhecer para além da leitura simplificada do real, bem como uma metodologia que nos permitiu interferir na constituição da análise de investigação, pois não é determinada como um conjunto de regras fechadas a serem cumpridas no processo de pesquisa, mas como um processo que pode ser reorganizado para atender às necessidades de nosso estudo.

Posto isso, iniciamos o desenvolvimento da Análise de Conteúdo, o qual tem como primeiro momento a Pré-análise, onde se supõe a escolha do *Corpus de análise* pelo pesquisador. Dessa forma, aplicando a Regra de Exaustividade (BARDIN, 1977), a qual expõe que todo material elencado pelo pesquisador deve ser analisado, nos dispomos a fazer a análise de conteúdo a partir da transcrição do áudio de cada uma das entrevistas realizadas e dos documentos coletados que representam o Curso de Pedagogia.

Posteriormente, lançamos mão da Regra de Homogeneidade, desenvolvida por Bardin (1977), a partir da qual, para a escolha dos elementos do *Corpus de análise*, é necessário estabelecer critérios comuns, para cada uma das especificidades dos elementos eleitos. Assim, elegemos sujeitos de pesquisa que estivessem diretamente envolvidos, em algum momento, na implementação das DCNEA no curso de formação de professores em Pedagogia. E para os documentos regulamentares analisados elegemos como critério que todos deveriam representar o currículo do Curso de Pedagogia.

Tais regras expostas acima nos levaram a um terceiro critério que é o da Representatividade (BARDIN, 1977), sobre o qual compreendemos a necessidade de estabelecermos padrões para definição da amostragem no cerne de cada um dos âmbitos da pesquisa. Desse modo, para entendermos, em nossa investigação, como se deu a objetivação das DCNEA na formação de professores, no caso do Curso de Pedagogia, necessitamos percorrer um movimento constituído por essa política nas diferentes instâncias da Universidade, como na PROGRAD/DIADG, no IE, e na Coordenação do

Curso de Pedagogia. Para tanto, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com um representante de cada uma dessas instâncias. Já, no que tange aos documentos coletados da Pedagogia, realizamos as análises em todos.

Ainda no cerne do momento de Pré-análise, da Análise de Conteúdo, já tendo estabelecido as hipóteses da pesquisa e os objetivos, organizamos a Referência dos Índices (BARDIN, 1977), os quais são temas tencionados pelo pesquisador no diálogo de entrevista, assim garantindo que a técnica metodológica – a entrevista semiestruturada – seja pertinente aos objetivos da pesquisa, levando o pesquisador a coleta de informações contundentes acerca do objeto de análise.

Destarte, estabelecemos como Referência dos Índices para constituição do Roteiro de Entrevista<sup>13</sup>: (1) conhecimento sobre as DCNEA, (2) proposições para efetivação das DCNEA, (3) articulação entre as diferentes instâncias de implementação das DCNEA, e (4) contradições do processo de efetivação das DCNEA. E para os documentos coletados a Referência dos Índices estabelecidos concernem à menção da Educação Ambiental.

Estruturada a primeira parte que constituiu nossa organização e sistematização das informações por meio da Análise de Conteúdo, partimos para o processo de investigação<sup>14</sup>. Tal processo tem início na PROGRAD, ocasião em que a pesquisadora buscou por sujeitos de pesquisa que fossem responsáveis pelo trabalho com as Políticas Públicas de Formação de Professores, mais especificamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, sendo encaminhada para uma conversa com a Diretora Pedagógica.

Exposto o objeto de investigação pela pesquisadora, a Diretora pedagógica esclareceu que seu trabalho na PROGRAD se situa no âmbito da relação com o MEC, para articulação na Universidade, de maneira geral, das Políticas Públicas mais amplas. Assim, exemplificou como se deu seu trabalho nos últimos meses, através do desenvolvimento de estratégias e metas para a materialização do PNE de 2015, das

---

<sup>13</sup>As entrevistas dessa pesquisa foram organizadas em partes, sendo elas: I, II, III e IV. E cada uma dessas partes contém um Roteiro de Entrevista, o qual está de acordo com as Referências dos Índices organizados e serviu como orientação para a pesquisadora no momento de diálogo de entrevista. Esses documentos podem ser consultados nos Apêndices dessa dissertação.

<sup>14</sup> Todas as ações realizadas no Processo Investigativo foram registradas e compõem os Apêndices dessa dissertação sob o título Diário de Pesquisa de Campo.

Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2015 e da Base Comum Curricular de 2015.

Da mesma maneira, a Diretora Pedagógica, atentou sobre a possibilidade de outras pessoas contribuírem com informações que poderiam locupletar os objetivos da pesquisa. Essas pessoas desenvolvem a Educação Ambiental em diferentes setores da FURG e outras trabalham na PROGRAD, mais especificamente com a formação de professores. Também indicou uma conversa com a Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação. Após, duas tentativas de encontrar pessoalmente a Diretora da DIADG na PROGAD, a pesquisadora entrou em contato com a mesma via *e-mail* esclarecendo os seus objetivos e brevemente recebeu resposta com o agendamento de uma data para o encontro.

Conforme já evidenciamos anteriormente nesse texto, podemos constatar durante o processo de investigação, que o sujeito de pesquisa que nos daria subsídios para compreender o começo do movimento das DCNEA na Pedagogia estava na DIADG. Sendo assim, se fez necessário uma entrevista semiestruturada com a Diretora da DIADG, para que compreendêssemos de que forma essa Universidade recebe e articula as DCNEA e de que maneira a demanda das DCNEA foi congeminaada entre a PROGRAD e o IE.

Nossa primeira entrevista ocorreu na sala da Diretora da DIADG, na PROGRAD – sem gravação de áudio devido à solicitação da entrevistada, apenas com anotações acerca do momento – sendo estruturada em duas partes: Parte I – Investigação no Âmbito da Pró-reitoria de Graduação e Parte II – Investigação no Âmbito do Instituto de Educação<sup>15</sup>. Tal entrevista necessitou ser organizada em duas partes, haja vista que a atual Diretora da DIADG, no ano de 2012 – ano de promulgação das DCNEA – ocupava a função de Diretora do Instituto de Educação, sendo imprescindível para nossa pesquisa a coleta de informações sobre as estratégias de ação do IE frente à instituição das DCNEA.

Por conseguinte, o próximo passo do nosso caminho investigativo foi buscar, no âmbito do IE, pessoas que pudessem dialogar acerca de como é pensada a

---

<sup>15</sup>Ver Apêndices: Parte I – Investigação no Âmbito da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD e PARTE II – Investigação no Âmbito do Instituto de Educação – IE (entrevistado 1).

implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental no currículo das licenciaturas, no particular no Curso de Pedagogia. Dessa maneira, a pesquisadora tentou contato via *e-mail* com a diretora e a Vice-diretora da unidade educacional, expondo seus objetivos e a necessidade de um diálogo que suscitaria em uma entrevista, e, ainda, colocou que a entrevista poderia ser realizada apenas com uma das professoras – não havendo a necessidade de ocupá-las, pois, o trabalho realizado pela direção do IE é em concomitância com as duas representantes.

Não obtendo resposta via *e-mail*, a pesquisadora fez contato telefônico com a diretora do IE e, explanando sobre os fins da pesquisa, conseguiu o agendamento de um encontro com a mesma, já que a vice-diretora do IE estava em período de licença-maternidade. A segunda entrevista foi realizada na sala do IE, com gravação de áudio. Para tanto, necessitou também essa entrevista ser estruturada em duas partes: Parte II – Investigação no Âmbito do Instituto de Educação e Parte III – Investigação no Âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia<sup>16</sup>, por razão do sujeito de pesquisa ocupar a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia no ano de 2012 – ano de promulgação da DCNEA – e a nossa pesquisa ter como necessidade compreender o movimento das DCNEA no contexto da Coordenação do Curso de Pedagogia.

Assim, tal entrevista suscitou ao nosso processo de investigação a informação que o trabalho com a Educação Ambiental foi desenvolvido no Curso de Pedagogia por meio dos conteúdos de uma disciplina, a qual foi criada e materializada na atual reformulação do Curso, para o 1º semestre de 2015. Sincrônico a essa informação é gerada a necessidade de investigarmos acerca dessa disciplina, de sua constituição e do professor que a ministrou no ano de 2015.

Dando continuidade ao processo de investigação, a pesquisadora buscou informações no âmbito da Coordenação da Pedagogia, entrou em contato com a coordenadora do Curso via *e-mail*, explicitando seus objetivos e solicitando a entrevista, quando então obteve resposta imediata de aceite e de agendamento do encontro. Tal entrevista foi realizada na sala da Coordenação do Curso de Pedagogia, com gravação de áudio, sendo organizada em único seguimento: Parte III – Investigação no Âmbito da

---

<sup>16</sup> Ver Apêndices: Parte II – Investigação no Âmbito do Instituto de Educação - IE e PARTE III – Investigação no Âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia (entrevistado 2).

Coordenação do Curso de Pedagogia<sup>17</sup>. Durante essa entrevista a pesquisadora teve acesso aos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, e pôde fazer cópia dos mesmos: PPP de 2011 (ainda vigente), QSL e ementa das disciplinas vigentes até 2014, bem como Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia. O QSL e ementa das disciplinas, os três últimos citados estão em vigência desde o 1º semestre de 2015.

Essa entrevista, igualmente, motivou a necessidade de investigarmos acerca da disciplina – Educação, ambiente, culturas e diferenças – a qual trabalha com três temas transversais ao currículo: a Educação Ambiental, a pluralidade cultural e a inclusão das diferenças. A referida disciplina é ofertada pioneiramente no 1º semestre de 2015, posto que faz parte do 3º período do Quadro de Sequência Lógica atual da Pedagogia, correspondendo ao primeiro semestre do segundo ano da licenciatura.

Por conseguinte, a pesquisadora buscou contato com a professora que ministrou a disciplina inédita – Educação, ambiente, culturas e diferenças – no ano de 2015, no Curso de Pedagogia, e obteve contato e agendamento de encontro com a professora da disciplina através de ligação telefônica. Nossa 4ª entrevista ocorreu no Centro de Convivências da FURG, com gravação de áudio, sendo estruturada em exclusivo seguimento: Parte IV – Investigação no Âmbito da Disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças do Curso de Pedagogia<sup>18</sup>, Essa entrevista deixou evidenciada a efetividade do trabalho com a Educação Ambiental na Pedagogia.

Para finalizar o primeiro momento da Análise de Conteúdos – a Pré-análise – foi feita a preparação do material para análise, onde a pesquisadora, respectivamente: (1) transcreveu o material gravado em áudio das entrevistas, (2) enviou os textos para aprovação dos entrevistados, realizou as alterações textuais solicitadas pelos mesmos e (3) guardou em segurança o áudio das entrevistas, bem como o termo de Consentimento de Livre Esclarecimento assinado pelos quatro sujeitos de pesquisa autorizando a coleta das informações.

---

<sup>17</sup> Ver Apêndices: Parte III – Investigação no Âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia (entrevistado 3).

<sup>18</sup> Ver Apêndices: Parte IV – Investigação no Âmbito da Disciplina de Educação, ambiente, culturas e diferenças do Curso de Pedagogia (entrevistado 4).

Desse modo, adotamos a metodologia de Análise Conteúdo, a qual nos permitiu analisar os materiais objetivos, o que nos possibilitou fazermos uso dos mesmos sempre que necessário, sem haver modificações no seu conteúdo, conforme nos apresenta Triviños:

Podemos dizer, também de forma geral, que recomendamos o emprego deste método porque, como diz Bardin, ele se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós para o desvendar das ideologias, que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como o é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, a análise de conteúdo forma a parte de uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético. (TRIVIÑOS, 2012, p. 159)

Na esteira do pensamento de Triviños (2012), concebemos que a Análise de Conteúdo possibilita maior contato do pesquisador com o problema investigado. Assim, por meio desse método, foi possível sistematizarmos, analisarmos e explicarmos o conteúdo do fenômeno, tendo como interesse principal não só a descrição do objeto, mas a compreensão do que ele é, ou seja, nos permitiu compreender as relações constitutivas – as mediações – do fenômeno.

Desenvolvido o trabalho de Pré-análise e seus sucessivos passos, e, com ele, o movimento de compreensão sobre o objeto de estudo, a pesquisadora realizou o momento chamado por Bardin (1977) de Leitura Flutuante – no qual foi empreendida leitura atenta do *corpus de análise*, objetivando maior aproximação com nosso fenômeno de pesquisa. Assim, para melhor apropriação do *Corpus de Análise*, considerando as especificidades dos documentos elencados para constituir o mesmo (as entrevistas e os documentos legais que representam o Curso de Pedagogia), foram realizadas quatro leituras, a partir das quais foi possível dar início ao segundo momento da Análise de Conteúdo.

Dessa forma, as imbricações do pensamento de Bardin (1977) sobre a Análise de Conteúdo e a necessidade apresentada por nossa questão de pesquisa, para que possamos responder aos nossos objetivos, nos conduziram a organizar, no segundo momento de análise das informações, as Unidades de Registro, tendo como direcionamento o Critério de Presença. Tais Unidades de Registro foram elencadas

segundo a presença de ideias, de temas aparentes em cada um dos textos as quais foram encontradas repetidamente em todos os textos da análise.

Sendo assim, ao utilizarmos o Critério de Presença para eleição das Unidades de Registro presentes em cada uma das entrevistas encontramos as seguintes Unidades: 1- Compreensão sobre Educação Ambiental; 2- Pontos positivos do trabalho com a Educação Ambiental; 3- Contradições, impasses e resistência do trabalho com a Educação Ambiental; 4 - Articulação entre as instâncias; 5- Estratégias para efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental; 6- Educação Ambiental em uma disciplina; 7- Conhecimento das DCNEA; 8- Sustentabilidade; 9 – Reformulação do Curso de Pedagogia; e, 10- Explicações.

No que tange aos documentos que representam o Curso de Pedagogia, elencamos as seguintes Unidades de registro, pelo critério de presença: 1- Educação Ambiental e 2- Possibilidades de efetivação das DCNEA.

Em consequência disso, e como forma de destacar as Unidades de Registro nas entrevistas, atribuímos a cada uma das dez Unidades uma cor ou uma forma de marcar o texto, assim iniciando nosso processo de Marcação das Entrevistas<sup>19</sup>, da seguinte maneira: para Compreensão sobre Educação Ambiental, sublinhamos de verde; para Pontos positivos do trabalho com a Educação Ambiental, sublinhamos de dourado; para Contradições, impasses e resistência do trabalho com a Educação Ambiental, sublinhamos de preto; para Articulação entre as instâncias, sublinhamos de grafite; para Estratégias para efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, sublinhamos de vermelho; para Educação Ambiental como disciplina, marcamos de laranja; para Conhecimento das DCNEA, fizemos um quadro em grafite; para sustentabilidade, sublinhamos em azul; para Reformulação do Curso de Pedagogia, marcamos em rosa; e para Explicações, marcamos em verde.

Já nos documentos que representam o Curso de Pedagogia, a Marcação das Unidades de registro ocorreu respectivamente: para Educação Ambiental, marcamos de verde; e, para as Possibilidades de efetivação das DCNEA, marcamos de laranja.

Nosso próximo passo, subsidiados pelo pensamento de Bardin (1977), foi organizarmos a Codificação, onde cada uma das ideias destacadas no texto com uma

---

<sup>19</sup>Ver Apêndices: Metodologia de Análise das Informações

marcação correspondente – as Unidades de Registro – para cada uma das ideias, foi atribuído um código de maneira que cada fragmento das entrevistas analisadas tivessem códigos diferentes, o que nos auxiliou no próximo momento da Análise de Conteúdo.

Para os textos provenientes das entrevistas, utilizamos a seguinte organização:

PI = Parte I da Pesquisa – Investigação no âmbito da Pró-reitoria de graduação – PROGRAD;

PII = Parte II da Pesquisa – Investigação no âmbito do Instituto de Educação – IE;

PIII = Parte III da Pesquisa – Investigação no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia;

PIV = Parte IV da Pesquisa – Investigação no âmbito da Disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças;

E1 = primeira entrevistada = Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação – DIADG/PROGRAD;

E2 = segunda entrevistada = Diretora do Instituto de Educação;

E3 = terceira entrevistada = Coordenadora do Curso de Pedagogia;

E4= quarta entrevistada = Professora que ministrou a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças no Curso de Pedagogia;

U1= Compreensão sobre Educação Ambiental;

U2= Pontos positivos do trabalho com a Educação Ambiental;

U3= Contradições, impasses e resistência do trabalho com a Educação Ambiental;

U4= Articulação entre as instâncias;

U5= Estratégias para efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental;

U6= Educação Ambiental como disciplina;

U7= Conhecimento das DCNEA;

U8= sustentabilidade ambiental;

U9= Reformulação do Curso de Pedagogia;

U10= Explicações.

(nº)= quantidade de vezes que o código apareceu no texto

E para os documentos que representam o Curso de Pedagogia, usamos a respectiva organização:

PV = Parte V – Documentos que representam o Curso de Pedagogia;  
D11 = Documento do ano de 2011;  
D14 = Documento do ano de 2014;  
A= Projeto Político-pedagógico;  
B = Ementa das disciplinas;  
C = Quadro de Sequência Lógica;  
D = Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia;  
U1 = Educação Ambiental;  
U2 = Possibilidades de efetivação das DCNEA;  
(nº)= quantidade de vezes que o código apareceu no texto.

Conseqüentemente, a cada uma das Unidades de registro destacadas dos documentos foi atribuído um código, como podemos citar as combinações: PIII3U5(7), o qual pode ser lido como Pesquisa realizada no âmbito da PROGRAD, com a Coordenadora do Curso de Pedagogia, ideia correspondente a Unidade de Registro Estratégias para efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, aparecendo pela 7ª vez nessa entrevista<sup>20</sup>, e PVD14DU2(2), o qual deve ser lido como Parte V – Documentos que representam Curso de Pedagogia, do ano de 2014, do Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia, ideia correspondente à Unidade de Registro de Possibilidades de efetivação das DCNEA, aparecendo pela 2ª vez.

Outrossim, começamos o Agrupamento<sup>21</sup> das ideias contidas em cada uma das Unidades de Registro de todas entrevistas e, após, o agrupamento dos conceitos contidos nas Unidades de Registro de todos os documentos da Pedagogia. Então, organizamos listas com as ideias correspondentes a cada uma das Unidades juntamente com o código correspondente, para que pudéssemos, sempre que necessário, voltar à totalidade do texto de onde provém determinado fragmento retomando sua compreensão a partir do contexto em que ele emerge.

Logo, as ideias contidas em cada uma das 12 Unidades de Registro foram novamente agrupadas em outras listas, conforme sua Frequência<sup>22</sup> de aparecimento nos

---

<sup>20</sup>A atribuição dos códigos pode ser observada nos nossos Apêndices: Metodologia de Análise das Informações.

<sup>21</sup> Ver Apêndices: Metodologia de Análise das Informações

<sup>22</sup>Idem a nota de rodapé de nº18

textos. Ou seja, na medida em que as ideias se repetiam na Unidade de Registro, eram agrupadas formando uma única ideia. No entanto, os diferentes códigos atribuídos a cada uma das ideias foi mantido nessa fase da análise, para que fosse possível retornar a totalidade dos textos de onde foram retirados.

Estando as ideias das Unidades de Registro agrupadas por Frequência, foi realizada uma leitura atenta das mesmas – dentro de sua unidade de registro – suscitando em uma expressão textual, a qual representa o grupo de ideias contidas dentro de cada Unidade. Desse modo, formamos 12 expressões textuais – 12 sentenças – nossos Itens de Sentido<sup>23</sup> (BARDIN, 1977), os quais foram enumerados de 1 a 12.

Posteriormente, entrecruzamos as informações provenientes das entrevistas e dos documentos que representam a Pedagogia, compilando os 12 itens de sentido. Depois, organizamos três grandes grupos de ideias por proximidade<sup>24</sup>, os quais subsidiam a constituição das nossas categorias e, por conseguinte, dos textos que compõem os resultados do nosso trabalho de pesquisa, o que fez emergir três categorias, quais sejam: a Compreensão sobre Educação Ambiental, a Educação Ambiental como conteúdo em uma Disciplina e O processo de objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia da FURG.

A categorização aqui disposta "tem como primeiro objetivo fornecer por condensação uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, p. 119, 1977)". Com ela, almejamos, dessa forma, não somente a passagem de informações brutas para informações sistematizadas, mas, principalmente, conhecer as minúcias invisíveis do momento inicial em que as informações ainda não foram lapidadas.

Para tanto, as categorias que emergiram do nosso processo de Análise de Conteúdo são definidas, considerando o que nos expõe Bardin (1977) sobre alguns critérios. São eles: o critério de exclusão mútua, no qual as categorias devem ser bem definidas para que os elementos não representem dois ou mais aspectos da pesquisa; o critério de pertinência, no qual o sistema de categorias deve refletir as intenções do pesquisador, respondendo aos objetivos da pesquisa, assim, gerando o critério de produtividade, no qual um conjunto de categorias bem organizadas fornece resultados

---

<sup>23</sup>Idem a nota de rodapé de nº18

<sup>24</sup>Idem a nota de rodapé de nº18

férteis, possibilitando ao pesquisador interferência no contexto de pesquisa, novas hipóteses e o contínuo processo de pesquisar que não cessa.

## 5. COMPREENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Organizamos, até então, essa dissertação, tentando desenvolver uma análise sob a perspectiva de compreendermos a totalidade em que se insere nosso fenômeno de pesquisa. Dessa forma, almejamos superar a "pseudoconcreticidade" (KOSIK, 1976) em que compreendíamos nosso objeto no início desse estudo, desenvolvendo uma análise de cunho qualitativo, delimitada em um estudo de caso e lançando mão da metodologia de Análise de Conteúdo, a qual compreendemos ir ao encontro da perspectiva marxista que embasa a integralidade desse processo de pesquisa.

Ao assumirmos tais preceitos teóricos, se fez indispensável tomarmos um posicionamento político frente aos possíveis desdobramentos desse estudo. Para tanto, nossa posição foi, e é, compreender – por meio do processo de pesquisa – as reais contradições que põem em movimento a educação da classe trabalhadora, a fim de tencionarmos o rompimento com a lógica do capital que se arraiga nos documentos legais e na práxis educativa.

Conduzimos, pois, esse estudo pela perspectiva da totalidade histórica que nos permitiu apreender da realidade as determinações sociais que produzem determinadas contradições, a partir das quais foi possível compreendermos o movimento da sociabilidade humana e, no seu cerne, a formação de professores imbricada à necessidade da Educação Ambiental. Sendo assim, mediados por Gaudêncio Frigotto, podemos compreender que:

A superação, por parte, das relações sociais capitalistas e dos seus processos educativos, contraditoriamente, só pode ser construída dentro da adversidade da realidade dada e por obra da classe que não quer apenas reformar o capitalismo, mas transitar para uma sociedade sem dominação de classe (FRIGOTTO, 2011, pg. 102).

A partir da perspectiva do autor, afirmamos, como condição *sine qua non* desse estudo, a perspectiva de classe para a superação das contradições que são o movimento

da sociabilidade humana, na atualidade, perpetuadora do modo de produção capitalista. Compreendemos, portanto, que o trabalho com a Educação Ambiental, no cerne da formação de professores, é fundamental para superação do atual modelo de produção.

Nesse sentido, consideramos de extrema pertinência uma das grandes categorias que encontramos a partir da análise de nossas entrevistas e dos documentos que representam o curso de formação de professores, com o qual trabalhamos nessa pesquisa – a Pedagogia Licenciatura. A categoria nomeada por Compreensão sobre a Educação Ambiental, a qual intitula esse capítulo da dissertação, diz sobre que compreensões, concepções, definições e sentidos a Educação Ambiental tem para os sujeitos<sup>25</sup> dessa pesquisa e sobre a menção da Educação Ambiental que aparece nos documentos que representam o Curso de Pedagogia.

Evidenciamos, então, a partir de nossas análises, tanto das entrevistas quanto dos documentos, uma compreensão sobre a Educação Ambiental referenciada pelos documentos da FURG – o Projeto Político Pedagógico (PPI), de 2011, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)<sup>26</sup>, de 2011. Haja vista, que três das quatro entrevistadas mencionaram a necessidade do trabalho com a Educação Ambiental nas licenciaturas, devido ao seu significado no contexto atual e à postura pedagógica de coerência com os princípios trazidos pelo PPI e PDI da Universidade, da mesma forma encontramos essa compreensão de Educação Ambiental nos documentos que representam o Curso de Pedagogia.

Tal compreensão sobre Educação Ambiental a qual está tanto no conteúdo das entrevistas, como nos documentos da Pedagogia, é posta enquanto filosofia e vocação da FURG. Dessa maneira, essa Universidade assume o compromisso de formar, profissional e humanamente, cidadãos coerentes que constituirão uma identidade com o ecossistema em que se inserem.

---

<sup>25</sup>Para designar as pessoas que fizeram parte desse processo de pesquisa, utilizaremos tanto a expressão sujeitos de pesquisa, como entrevistadas.

<sup>26</sup>Trataremos dos textos que versam sobre os resultados da pesquisa, do Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG, do ano de 2011, devido às entrevistas e os documentos analisados referenciarem-se, sempre, a esse PDI. Justifica-se, também, pelo fato do texto final do atual PDI da FURG ter sua aprovação em 11 de dezembro de 2015.

Logo, a FURG compromete-se com um projeto de educação que leva em consideração o sistema costeiro e oceânico, primando pelo desenvolvimento harmônico entre sociedade e natureza. E prioriza uma formação acadêmica que busca metodologias para um relacionamento horizontal entre as necessidades humanas e os bens naturais, almejando o desenvolvimento de uma sociedade sustentável, de qualidade sócio-ambiental (FURG<sup>1</sup>, 2011).

Por conseguinte, para avocar esse contexto de relações sócio-ambientais, o PPI (2011), dispõe de diretrizes que expressam o comprometimento dessa Universidade para com as relações entre seres humanos e a natureza. São elas: a sustentabilidade ambiental, a sustentabilidade tecnológica, a sustentabilidade econômica e a sustentabilidade social, todas elas em torno de um eixo central que são os ecossistemas costeiros e oceânicos.

Observamos, contudo, que a expressão Educação Ambiental não está presente em ambos os documentos da FURG aqui tratados - PPI e PDI (2011). Mas, consideramos que as relações pautadas no conteúdo desses documentos dão suporte a uma compreensão sobre Educação Ambiental.

Desse modo, evidenciamos a coerência entre as diferentes instâncias administrativas e coordenadoras da organização curricular e da ação pedagógica do Curso de Pedagogia, as quais fizeram parte de nossa pesquisa, visto que, têm [as diferentes instâncias] como fundamento teórico, para constituição da organização do curso, os documentos base da FURG, como o PPI, no qual é expresso a intencionalidade e o compromisso social dessa Universidade pública.

Logo, consideramos de extrema relevância, o desenvolvimento dos cursos de graduação com base no Projeto Político-Pedagógico da Instituição, devido ser esse o projeto que define o compromisso com a formação cidadã para reprodução de determinado tipo de sociedade, que é o seu caráter político. Igualmente, o PPP é o projeto que indica as características necessárias das ações educativas da Instituição de ensino – é esse seu caráter pedagógico – para que sejam concretizados seus propósitos e intencionalidades.

Nesse sentido, embasados no pensamento de Ilma Passos Veiga, a qual trabalhou como consultora no processo de constituição do atual PPI da FURG, afirmamos a indissociabilidade entre o político e o pedagógico no PPP das instituições de ensino.

Político e Pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse sentido é que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão sobre os problemas da escola, a busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade (VEIGA, 1996, pg. 13).

Exaltamos, a partir da autora, o significado da organização do Curso de Pedagogia ser referenciado no PPI da FURG, em razão de compreendermos a necessidade do trabalho indissociável entre o político e o pedagógico. Desse mesmo modo, ao passo que as instâncias envolvidas na organização do Curso de Pedagogia têm sua referência no PPI da FURG, necessariamente, têm arraigada a seus princípios pedagógicos o trabalho com a Educação Ambiental.

Outra concepção do que vem a ser a Educação Ambiental, que destacamos do conteúdo da fala dos sujeitos de pesquisa, é a sustentabilidade ambiental para promoção da vida, cuja ideia não negamos estar desarticulada da compreensão contida nos documentos da FURG, aqui já mencionados.

Compreendemos que a concepção de Educação Ambiental como sustentabilidade ambiental para promoção da vida, evidente em nossas análises, tem o intuito de exaltar a necessidade premente de propiciar discussões sobre a preservação e a proteção da vida humana e da natureza natural, nos cursos de formação de professores. Tal concepção, avulta a necessidade de enfrentamento das questões atuais, as quais estão no bojo das relações entre ser humano e natureza mediadas pelo modo de produção capitalista.

Fazemos uma ressalva aqui quanto ao termo sustentabilidade, apenas como forma de posicionamento, sem que tenhamos a intenção de aprofundar a discussão sobre. Isso é por que em parte significativa dos documentos que analisamos com a intenção de encontrarmos a preocupação com o trabalho com a Educação Ambiental, observamos, apenas, palavras como Meio Ambiente e sustentabilidade.

Tais palavras, nos documentos educacionais analisados, sempre apareciam em um contexto que nada diz sobre a promoção da vida humana e da natureza natural. Pelo contrário, é um contexto mercantilizador da educação que traz a sustentabilidade apenas

como modismo, perpassando o campo do *marketing* industrial e também se efetivando nas políticas públicas educacionais. Como corrobora Layrargues (2003), em sua tese doutoral, a crise econômica que se acentua por volta da década de 1990, necessita de outro estilo de desenvolvimento econômico. Logo, se apropria dos discursos do movimento ecológico – o qual se articula em prol da proteção ambiental – e passa a usar o termo desenvolvimento sustentável.

O termo, desenvolvimento sustentável, para indústria, conota utilização racional dos bens de produção – os recursos naturais – produção responsável e consumo sustentável. No entanto, o termo, denota mero *marketing* comercial, pois não há espaço e tempo na indústria de produção em massa para frear o movimento de fabricação em prol da vida com o retrocesso da lucratividade.

Sendo assim, os termos derivados da palavra sustentável, como é o caso da sustentabilidade, se tornaram, por se dizer, mal-quistos por pensadores e militantes ambientais (LAYRARGUES, (1998); GOERGEN, (2008)). Todavia, a menção à sustentabilidade ambiental, elencada a partir de nossas análises, vem sempre acompanhada da necessidade de trabalho para promoção da vida em todas as suas especificidades.

Podemos observar que as entrevistadas, no geral, trouxeram a premência do trabalho com a Educação Ambiental, enquanto concepção, ou seja, enquanto princípio norteador que deve pautar toda a organização do currículo do Curso de Pedagogia, de forma que a Educação Ambiental dialogue dinamicamente com os conteúdos de cada uma das disciplinas constituintes do currículo do curso.

Comprendemos que essa alusão à Educação Ambiental, no conteúdo da fala dos sujeitos de pesquisa, esteve em alguns momentos atrelada à questão da transversalidade curricular, o que podemos evidenciar a partir de citações retiradas das entrevistas:

Parte I e II, entrevistada 1:

*[...] a Educação Ambiental é colocada por nós como uma concepção, a qual perpassa todas as disciplinas.*

Parte II e III, entrevistada 2:

*[...]a Educação Ambiental deve atravessar as disciplinas que são abordadas por dentro do curso[...]*

Parte III, entrevistada 3:

*[...] realmente sabemos que esse não é o espírito das propostas [entrevistada 3 falando sobre as DCNEA] – tanto das que tratam das questões étnico-raciais quanto das que tratam da Educação Ambiental – o que devemos é discutir por todas as disciplinas[...]*

Parte IV, entrevistada 4:

*[...] quero que seja criado um Laboratório de Educação Ambiental na FURG, para trabalhar com quem está a fim de trabalhar junto. Eu queria trabalhar com um professor da física, outro da filosofia, mas a minha proposta é que se tenha a Educação Ambiental nos cursos [...]*

Transversalidade essa que é referenciada pelas entrevistas, não somente por ser uma concepção sobre a Educação Ambiental constituída individualmente na práxis docente, mas por ser uma indicação efetiva nos documentos legais, como nas DCNEA. Isso evidencia que as DCNEA, assim como as legislações concernentes à Educação Ambiental – como exemplo a PNEA, citada também pelas entrevistadas – são consideradas, nos momentos de organização curricular dos cursos de formação de professores no geral, bem como no curso de Pedagogia.

Devido a considerarmos a realidade como uma totalidade histórica em que todos os fenômenos estão em constante movimento dialético, dinamicamente interagindo e interferindo entre si, compreendemos de extrema coerência o trabalho com a Educação Ambiental a partir da perspectiva de transversalidade curricular, já que, compreendemos a transversalidade como uma integração global entre os conhecimentos, os quais provêm dos diferentes campos do saber e, perpassam as fronteiras das disciplinas específicas, permitindo o desenvolvimento de conhecimentos desfragmentados sobre a realidade (VIANNA, 2004).

Dessa maneira, enaltecemos a concepção de trabalho transversal com a Educação Ambiental no cerne da formação de professores, haja vista a necessidade de constituir na formação docente uma compreensão sobre a totalidade material, isto é, propiciar aos licenciandos as condições necessárias para que seja possível uma leitura de mundo que, possibilite compreender a realidade em suas ligações mais profundas, suas interdependências, as quais exigem conhecimentos provenientes das múltiplas áreas do saber.

Nesse mesmo contexto, as entrevistadas observavam a necessidade do trabalho com a Educação Ambiental, enquanto concepção que perpassa as disciplinas, devido às

indicações postas na legislação educacional, de modo que todas elas mencionam, no momento da entrevista, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, e as orientações por essas legislações postas.

Ambos os documentos afirmam a necessidade do trabalho com Educação Ambiental na formação de professores, da seguinte forma:

Art. 16. A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior pode ocorrer:

- I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade sócio-ambiental;
- II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
- III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares (BRASIL, 2012).

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

- I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e as diversas realidades educacionais, articulando:
  - i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (BRASIL<sup>15</sup>, 2015).

Os direcionamentos instituídos por essas Diretrizes circundam a questão do trabalho com a Educação Ambiental, enquanto conhecimentos que devem ser desenvolvidos pelas disciplinas de modo transversal ou interdisciplinar. Dessa forma, ratificando a compreensão dos sujeitos de pesquisa, sobre como a Educação Ambiental necessariamente precisa ser inserida no Curso de Pedagogia.

Já, em outros momentos em que a Educação Ambiental é mencionada como concepção pelas entrevistadas, elas referem-se à concepção que professores atuantes no Curso de Pedagogia devem ter para abarcar, em sua ação pedagógica, a Educação Ambiental, já que a FURG tem como compromisso a formação profissional e humana, para o trabalho com as questões da Educação Ambiental.

Como exemplo disso, podemos citar os seguintes fragmentos das entrevistas:

Parte II e III, Entrevistada 2:

*Eu vejo, que o movimento geral passa mais pelos próprios professores ou por disciplinas localizadas, do que especificamente pelo currículo dos próprios cursos das licenciaturas [...]*

Parte III, entrevistada 3:

*[...] Sabemos de certo modo que aquelas pessoas que tem maior familiaridade com aqueles temas é que vão acabar trazendo o tema para dentro daquilo que desenvolvem[...]*

Para tanto, os professores dessa Universidade, nesse momento, são colocados como responsáveis por englobar, individualmente, em sua práxis cotidiana, as demandas da Educação Ambiental. Destarte, atendem as necessidades locais da formação profissional – constituindo futuros professores capazes de articular e dialogar com o contexto sócio-ambiental em que se inserem – e, as intencionalidades dispostas no PPI (2011), dessa Instituição.

Elencamos, também, em nossas análises, a compreensão sobre Educação Ambiental enquanto metodologia. O que é possível observarmos na fala da nossa quarta entrevistada: a Educação Ambiental é "*[...] o metodológico, porque basicamente a Educação Ambiental é ação, então é metodologia, é a diversidade metodológica, são "N" projetos, "N" pensamentos [...]*".

Consideramos tal compreensão arraigada nas primeiras concepções que emergem da dinâmica de constituição da Educação Ambiental no Brasil. Concepções essas que têm sua origem nos movimentos sociais ambientais brasileiros, entre as décadas de 1970 e 1980 (LAYRARGUES, 1998). E compreensões, configuradas no tensionamento de propostas entre a sociedade civil e o Estado, frente à necessidade urgente de ações – estratégias, metodologias – que freassem as formas irresponsáveis de produção industrial, as quais já atentavam contra a vida na Terra.

Desta maneira, retomando, a análise dos documentos que representam o Curso de Pedagogia, observamos que não há no PPP da Pedagogia (2011) a expressão "Educação Ambiental", bem como na Ementa das Disciplinas (2011) e, no QSL (2011), mas existem indicativos da necessidade de trabalho com a mesma. Relembramos, ainda, que o PPP de 2011 foi o projeto que fez parte de nossas análises, visto que não tivemos acesso ao novo PPP da Pedagogia, condizente com a última reforma do Curso para o primeiro semestre de 2015, pois o texto não estava em versão final.

Dessa forma, o PPP da Pedagogia (2011) vigente, traz quatro justificativas, as quais tencionam o trabalho com a Educação Ambiental. São elas:

- 1) [...] formação de profissionais [...] para atuar positivamente nas questões próprias do ser humano e do meio ambiente (FURG<sup>3</sup>, 2011).
- 2) [...] compreensão das inter-relações entre os organismos, incluindo-se aí o ser humano e o meio ambiente (FURG<sup>3</sup>, 2011).
- 3) [...] promover a ação harmônica entre o ser humano e o meio ambiente (FURG<sup>3</sup>, 2011).
- 4) [...] cabe a Universidade dar direção ao processo formativo, levando em consideração os princípios éticos e políticos para o exercício da cidadania, da democracia e da responsabilidade para com o meio ambiente. (FURG<sup>3</sup>, 2011).

Consideramos que essas justificativas constituídas no PPP da Pedagogia, vão ao encontro das questões relativas ao trabalho com a Educação Ambiental. Por conseguinte, ao analisarmos o Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia (2015)<sup>27</sup>, a Ementa das disciplinas (2015) e o QSL (2015) fica ainda mais evidente para nós a presença da Educação Ambiental, tanto em justificativas, quanto no conteúdo de uma disciplina curricular obrigatória.

Consequentemente, compreendemos que o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental no Curso de Pedagogia foi efetivo, no que tange a inerência da Educação Ambiental no conteúdo dos documentos que representam a Pedagogia, a partir do ano de 2015, os quais refletem o trabalho articulado entre as instâncias administrativas e coordenadoras. Igualmente, salientamos, que a articulação entre as instâncias administrativas e coordenadoras da organização curricular da Pedagogia – PROGRAD/DIADG, IE, Coordenação da Pedagogia – se fizeram articuladas, quanto à efetivação das DCNEA.

Contudo, não podemos deixar de anunciar que os sujeitos dessa pesquisa, representantes das instâncias administrativas e coordenadoras, ocasionalmente, são ou já foram coordenadores da Pedagogia, o que compreendemos ser um facilitador da articulação entre as instâncias. Logo, os resultados aqui atingidos são o reflexo da conjuntura histórica de determinado fenômeno concreto social.

---

<sup>27</sup>O Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia, é um documento organizado em versão preliminar para aprovação da reforma do Curso de Pedagogia, para o ano de 2015.

No geral, o *Corpus de Análise* desse estudo traz compreensões sobre a Educação que se aproximam da concepção de Educação Ambiental que trazemos desde o início dessa dissertação: Educação Ambiental, como forma de compreensão da totalidade social, "pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm da sua existência, em todas as suas determinações (LUKÀCS, 2003, pg. 140)", assim possibilitando a mulheres e homens à superação do atual modo de produção social e a transformação da sociabilidade humana.

## 6. O PROCESSO DE OBJETIVAÇÃO DAS DCNEA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FURG

Na continuidade da discussão sobre nossos resultados de pesquisa, trabalhamos, aqui, com a segunda categoria que encontramos por meio da análise dos textos transcritos das entrevistas e dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG. Esta categoria foi trabalhada em segundo momento por questão de organização didática do texto não por nível de relevância, sendo ela: o processo de objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia.

Tivemos como objetivo dessa pesquisa compreender que contradições existem no movimento de objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de pedagogos da FURG. Para tanto, almejamos compreender quais tencionamentos propiciam o movimento constante do fenômeno de pesquisa para resultar em um ou em outro fato, o qual foi se constituindo através das relações travadas entre os sujeitos das diferentes instâncias, envolvidos no processo de reorganização da Pedagogia, para que o trabalho com a Educação Ambiental fosse garantia do currículo do curso.

Para tanto, se fez necessário compreendermos o processo pelo qual o fenômeno se desenvolveu, perpassando pela prévia ideação dos sujeitos envolvidos – a capacidade humana de projetar, planejar, idealizar como algo será construído – até chegar à objetivação, ou seja, o resultado objetivo, material concreto daquilo que anteriormente foi idealizado pelos indivíduos. Logo, estamos concebendo a prévia ideação e a

objetivação a partir do que nos coloca Sérgio Lessa e Ivo Tonet (2011) sobre o pensamento de Marx:

[...] o indivíduo projeta, em sua consciência, o resultado de cada uma das alternativas, faz uma avaliação delas e escolhe aquela que julga mais conveniente para atender à necessidade; uma vez projetado na consciência, ou seja, uma vez previamente ideado o resultado almejado, o indivíduo age objetivamente, transforma a natureza e constrói algo novo. Esse movimento de converter em objeto uma prévia-ideação é denominado por Marx de objetivação (LESSA e TONET, 2011, p. 19).

Na guisa do que nos postulam os autores, podemos afirmar a prévia ideação, como a idealização de um projeto na consciência, que ao ser executado praticamente se concretiza na objetividade do mundo. A objetivação pode ser compreendida como um processo – da passagem do ideal para o concreto, por meio do trabalho – que se torna resultado na materialidade, ou seja, o processo pelo qual os sujeitos representantes das instâncias administrativas e coordenadoras do Curso de Pedagogia, a partir dos direcionamentos das DCNEA sobre a Educação Ambiental para a formação de professores, constituíram a organização do curso para que se efetivasse a Educação Ambiental.

Tal passagem do ideal para o concreto, se efetiva enquanto trabalho, porque o trabalho é o processo que produz a base material social, de forma que todo labor produz uma nova organização social, a partir da qual surgem novas necessidades e novas possibilidades, assim propiciando um novo movimento de prévia ideação e objetivação (LESSA e TONET, 2011).

Dessa forma, almejamos discutir sobre o processo de efetivação das DCNEA para formação de professores no Curso de Pedagogia da FURG que propiciou a garantia da Educação Ambiental no curso. Gostaríamos de lembrar que nosso estudo tem como delimitação temporal a promulgação das DCNEA, no ano de 2012, até os dias atuais. No entanto, não negamos o fato de que anterior ao período de 2012, possa ter havido ações pontuais de trabalho com Educação Ambiental no currículo do Curso.

Conforme podemos evidenciar, a partir de um dos sujeitos dessa pesquisa, as questões concernentes à Educação Ambiental foram trabalhadas no ano de 2010, dentro de uma disciplina optativa do currículo da Pedagogia, a qual foi ofertada em momento único. Segundo nos traz a entrevistada 3:

PARTE III, entrevistada 3

*[...] Foi uma criação por conta das nossas necessidades. [...] Eu lembro que em 2010 tivemos uma disciplina, Questões Atuais de História da Educação. Na ocasião, a Profa. (...) que trabalha com a Geografia, pegou essa disciplina na noite e eu peguei pela manhã. Quando fomos ler o programa, vimos que não tinha nada a ver trabalhar aquilo com os alunos, porque já havia a disciplina de História da Educação, então resolvemos inverter tudo. Esquecemos aquela ementa e montamos outro programa. [...] E nós pensamos que naquele momento que o curso não tinha uma disciplina que tratasse de outras questões, como gênero e sexualidade na escola, educação ambiental, drogas, então fizemos um programa onde cada unidade trataria sobre uma dessas temáticas. [...] Na disciplina teve uma parte que nós trabalhamos e outra parte que chamamos pessoas para vir falar. Foi muito bom! [...] E a Profa. (...), como era do PPGEA, falou sobre Educação Ambiental – trabalhamos basicamente com o livro do Marcos Reigota: O que é educação ambiental. Não havia tempo na disciplina de aprofundar isso tudo. Mas, foi a única vez no currículo antigo que os alunos tiveram contato com essa temática. Lembro que na ocasião tínhamos alunos já se formando e eles comentavam que foi ótimo pelo menos sair com uma noção dessas questões, até porque tinham alguns que estavam pensando em tentar seleção para o mestrado no PPGEA. E naquele momento desconstruíram a ideia de que Educação Ambiental trata só de lixo, de desmatamento, pois é essa a ideia que grande parte das pessoas tem sobre Educação Ambiental. Essa ideia é também forte nas escolas [...] é preciso buscar a Educação Ambiental na relação com as pessoas.*

Entretanto, essa iniciativa de trabalho com a Educação Ambiental não partiu de uma organização formal da Pedagogia, mas de uma ação de duas professoras do curso. Supomos que o fato de uma delas ser egressa da Pós-graduação em Educação Ambiental foi o que motivou o trabalho com as questões concernentes à temática. Contudo, é possível observarmos, a partir da fala da entrevistada 3, que mesmo o curto período de discussão sobre a temática propiciou resultados positivos, e essenciais na formação desses pedagogos.

Para tanto, consideramos que diretrizes nítidas sobre como e a partir de que perspectiva o trabalho com a Educação Ambiental deve ser realizado no cerne da formação de professores, somente são instituídas com a promulgação das DCNEA, em 2012, conforme já discutimos em texto anterior. Indubitavelmente, o processo que

intenta objetivar as DCNEA no currículo da Pedagogia tem início com o conhecimento desse documento e, evidentemente, com a compreensão de seu significado para a formação docente.

Questão que podemos observar por meio da fala dos sujeitos de pesquisa ao serem questionados sobre quando tomam ciência das DCNEA:

PARTE I e II, entrevistada 1:

*No ano de 2012, após a promulgação das DCNEA, não houve articulação da PROGRAD com o IE para tratar sobre a questão. Assim, não houve um momento de articulação do IE com a Coordenação da Pedagogia para pensar as novas diretrizes para Educação Ambiental.*

Parte I e II, entrevistada 1:

*A primeira informação que tivemos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental foi em uma reunião de colegiado do IE, no ano de 2012, onde professores e representantes do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) anunciaram e comemoraram a promulgação dessa política.*

PARTE II E III, ENTREVISTADA 2:

*Naquele momento, eu era Coordenadora do Curso de Pedagogia (2012), e já estávamos sabendo de toda essa movimentação, e estávamos em processo de alteração curricular; estávamos começando a alteração curricular do Curso que entrou em vigor agora (1º semestre de 2015).*

Parte III, entrevistada 3

*Na verdade não, porque como sabes, aqui nós somos de certa forma atropelados pelas coisas, são "N" coisas".*

O conhecimento, sobre as DCNEA, tanto dos professores da Pedagogia, vinculados ao Instituto de Educação, quanto dos sujeitos que representam as instâncias administrativas e coordenadoras do Curso, se deu de maneira desarticulada. Assim, sendo, não houve um momento de integração entre as instâncias e os professores para discussão e reflexão sobre os direcionamentos contidos no documento, perante uma

conjectura universitária comprometida com uma formação que prima por relações coerentes entre seres humanos e natureza, bem como tem vinculado ao IE um curso de Pós-graduação em Educação Ambiental formador de mestres – há 21 anos – e de doutores.

Consideramos que uma das possibilidades da Educação Ambiental ser implementada na formação de professores, tendo como diretriz as DCNEA, de 2012, ocorreu pelo tensionamento dos setores avaliativos do governo federal cobrarem a efetivação das políticas públicas educacionais no currículo dos cursos de graduação. Porquanto, cumprir o que prevê a legislação educacional é uma forma de qualificar o curso frente às avaliações do MEC, tornando-o referenciado pelo sistema de financiamento do ensino superior, como CAPES e CNPq, e, com isso, garantir mais recursos financeiros para os cursos e progressiva qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nesse sentido, aclarada a necessidade de trabalho com a Educação Ambiental, a partir das Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental, que demandam, também, sobre a formação de professores em nível de graduação, a Coordenação da Pedagogia começou a trabalhar em prol da efetivação dessa temática no curso. Questão que observamos, a partir de nossa terceira etapa de investigação – entrevista com a Coordenadora da Pedagogia – onde fizemos uma retomada do contexto investigativo.

Assim, compreendemos que a articulação entre as instâncias administrativas e coordenadoras ocorreu para subsidiar a Coordenação da Pedagogia a concretizar tanto a Educação Ambiental, quanto outras temáticas, no currículo do Curso. Tal reorganização curricular, em prol das demandas atuais, culminou na última reforma da Pedagogia, implementada no primeiro semestre de 2015.

A nova reforma do Curso foi, também, subsidiada por alguns estudos desenvolvidos desde o ano de 2010, dos quais citamos a pesquisa que aponta sobre o perfil dos alunos da Pedagogia (GUTIERRES, *et al.*, 2012) e a tese de doutorado a qual trata sobre o contexto do Curso de Pedagogia da FURG (VIEIRA, 2012). Já entre os anos de 2012 e 2014, a Coordenação do Curso de Pedagogia, juntamente com o NDE (Núcleo Docente Estruturante) e, em algumas reuniões, com os professores que se

dispuseram a participar, intensifica suas ações tendo como foco a necessária reorganização do Curso.

Nesse momento de estudo e reflexão sobre o Curso de Pedagogia, são analisados e discutidos diferentes documentos, como: o currículo de cursos de Pedagogia do Brasil, com o objetivo de compreender o que estava sendo priorizado; produções da ANFOPE (Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação) sobre a formação de professores nos países; e, as políticas públicas educacionais que devem estar contidas na formação de professores. É nessa conjectura de reformulação do Curso que a Coordenação da Pedagogia busca apoio e auxílio técnico na figura do IE e na Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação – DIADG, momento que compreendemos de articulação e comprometimento das instâncias com o processo de reorganização curricular do Curso, o qual parte da Coordenação da Pedagogia.

Em consequência desses estudos, as questões que tiveram maior centralidade na reformulação da Pedagogia, ou seja, questões que não estavam contempladas no Curso – apareciam como cerne do levantamento feito – e necessitavam de maior esforço para serem concretizadas no currículo, foram pautas que concernem: à formação prática dos alunos com sua inserção no campo de trabalho desde o primeiro ano do Curso; à inserção da temática Educação Ambiental; e, à inserção da temática diferenças étnico-culturais e da temática da inclusão.

Logo, discussões sobre "Como" efetivar, no currículo do Curso, cada uma dessas questões, foi pauta de inúmeras discussões entre os representantes das instâncias administrativas, coordenadoras e dos professores. No que se refere à temática da Educação Ambiental, a Coordenação do Curso alega ter sido bem assessorada, pois, vinculados ao IE e diretamente à Pedagogia, existem alguns professores egressos do Pós-graduação em Educação Ambiental, os quais deram o suporte necessário até o momento de decisão final – a objetivação da Educação Ambiental na Pedagogia.

Segundo a entrevistada três, o caminho inicial, tomado para discutir a forma como a Educação Ambiental seria colocada no currículo da Pedagogia foi direcionado pelas orientações contidas nos documentos da PNEA (1999) e das DCNEA (2012), as quais estão em consonância com o que vem a postular as DCN para formação de professores (2015), bem como pelo que foi indicado pelas orientações da DIADG e do IE. Todas

essas orientações reportaram-se ao trabalho com uma Educação Ambiental enquanto concepção, perpassando a práxis de todos os professores no cerne das diferentes disciplinas do currículo, questão que estamos compreendendo como transversalidade.

Tendo em vista as orientações das políticas educacionais do IE e da DIADG, a Coordenação da Pedagogia e o grupo de professores comprometidos com a reformulação do Curso para 2015, consideraram, inicialmente, o trabalho com a Educação Ambiental enquanto concepção. Desse modo compreendiam que a única garantia de efetivação dessa perspectiva de trabalho com a Educação Ambiental seria a postura de cada professor no momento de sua prática docente.

Entretanto, ao aprofundar as discussões sobre o lugar de garantia da Educação Ambiental na Pedagogia, muitas foram as dúvidas. Conforme colocam as entrevistadas dois e três, que o lugar dos temas que perpassam as disciplinas no currículo ainda é lugar de dúvida, devido à formação dos professores que trabalham nos cursos de formação docente ter sido moldada disciplinarmente, gerando profissionais que enfrentam as amarras do conhecimento fragmentado e a dificuldade de efetivação de práticas que imbricam conhecimentos de determinada disciplina com os temas transversais (PARTE I e II, entrevistada 2 e PARTE III, entrevistada 3).

Desse modo, compreendemos que há o reconhecimento da necessidade do trabalho com a Educação Ambiental, enquanto transversalidade no currículo, por parte das instâncias administrativas e coordenadoras do curso. No entanto, conforme nos coloca a entrevistada 3 "[...] *para evitar a questão todos trabalham e depois ninguém trabalha, optamos por dar um espaço no currículo para que a questão ambiental fosse mais especificamente trabalhada dentro de uma disciplina [...]*".

Logo, podemos evidenciar, no que tange à colocação do terceiro sujeito de pesquisa, que para evitar a não efetivação da Educação Ambiental no Curso de Pedagogia – tendo em vista o contexto local em que ele se encontra e a necessidade de trabalho com temática – a Coordenação da Pedagogia e o grupo de professores, que se envolveu na reformulação para 2015, optou por objetivar a Educação Ambiental enquanto conteúdo de uma disciplina.

Ainda é evidenciado pela Coordenação da Pedagogia, conforme entrevistada 3 que *"Existe uma disciplina que busca pontuar acerca desses temas, mas de qualquer forma há outras disciplinas que ao longo do Curso vão incluir, dependendo de suas relações com a temática [...]".* Isto é, foi acordado entre Coordenação e professores da Pedagogia – como podemos compreender através das entrevistadas dois e três – que o trabalho com a Educação Ambiental, não ficará restrito ao conteúdo de uma disciplina, mas também será abordado enquanto transversalidade, nas demais disciplinas, à medida que o professor entender a relação dessa temática com o conteúdo a ser desenvolvido.

Dentre as questões trazidas pelas entrevistadas dois e três, também observamos a nítida preocupação com o fato de delimitar, como conteúdo de uma disciplina, a abrangência que é o trabalho com a Educação Ambiental, de forma que elas expõem o desafio que tinham em mãos naquele momento de decisão – optar pelo trabalho ideal e indicado nas DCNEA, e abordar a temática enquanto transversalidade? Ou demarcar em uma disciplina a responsabilidade de desenvolver conteúdos concernentes à Educação Ambiental?

As mesmas, igualmente, destacam que mesmo no momento das discussões, o grupo de trabalho tenha se colocado sob o compromisso de desenvolver as questões da Educação Ambiental sempre que possível. A única garantia existente sobre a efetivação do trabalho era assegurar nos documentos do Curso a ementa que legaliza a disciplina. Logo, a opção do grupo – em momento – foi organizar a disciplina a qual tem como uma dos seus conteúdos a Educação Ambiental.

Questão que podemos evidenciar a partir desses excertos das entrevistas:

PARTE III, entrevistada 3:

*[...] Eu vejo que o fato de a gente ter hoje uma disciplina – essa foi uma escolha feita pelo grupo – com todas as perdas e ganhos – mesmo ainda sendo uma escolha inicial e sabendo que temos muito para avançar – é uma forma de mostrar que o tema é importante, que ele precisa ser tratado e de garantir que ele vai ser tratado. É uma forma de garantir, minimamente que o tema (Educação Ambiental) vai ser tratado, assim como são garantidos tantos outros temas em disciplinas. Não é o proposto, isso a gente sabe, o ideal e que nos tivéssemos esse movimento geral da Educação Ambiental*

*no curso todo, mas não temos essa garantia. O que vai garantir isso é a postura de cada professor frente a esses temas [...]*

PARTE I e II, entrevistada 2

*[...] Nós sabemos que essa é uma iniciativa bastante inicial, em uma caminhada lenta, mas não uma caminhada de não dar importância. Até porque temos aqui um grande número de professores envolvidos com a questão ambiental. Sabemos que quando colocamos uma disciplina temos um limite. Até pouco tempo quando eu pensava sobre a disciplina ficava meio preocupada, mas acho que hoje eu penso um pouco diferente em relação a isso. Num primeiro momento pelo menos é uma garantia, garante que a discussão seja feita [...]*

Diante do exposto, e das análises do material de entrevista pudemos compreender que a opção pedagógica por desenvolver as questões concernentes à Educação Ambiental, no cerne de uma disciplina no currículo do Curso de Pedagogia, é parte de um processo de reflexão e de tomada de decisões em dada conjuntura histórica e cultural desse curso. Curso esse que até então não havia efetivado a Educação Ambiental de maneira tão clara – e, por considerá-la como centralidade na formação de professores da FURG – hoje, garante a temática em sua organização curricular nos entremeados de uma disciplina.

Consideramos, simultaneamente, que uma das questões mais expressivas que cooptamos através da análise das entrevistas, é que a opção pelo trabalho com a Educação Ambiental, como conteúdo de uma disciplina, não foi considerada pelos sujeitos de pesquisa como a melhor, ou a forma mais adequada. Mas, essa opção, concretizada na Pedagogia foi considerada a maneira possível, hoje, de garantir o trabalho com a Educação Ambiental.

Dessa forma, evidencia-se que o Curso de Pedagogia está vivenciando um momento de descoberta e engajamento com o trabalho com a Educação Ambiental, haja vista que também é considerado, pelos sujeitos do Curso de Pedagogia, como parte de um processo a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina, a qual tem como vir a ser sua organização efetiva enquanto uma temática trabalhada sob a perspectiva da transversalidade.

Para tanto, consideramos essa relação, como a contradição, que dá movimento ao processo de efetivação das DCNEA e, a partir de seus direcionamentos, a objetivação da Educação Ambiental, mesmo porque há uma unanimidade entre os sujeitos de pesquisa no que concerne o trabalho com a Educação Ambiental como transversalidade. No entanto, dado os condicionamentos históricos do Curso, a opção foi trabalhar com a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina.

Para Marx, a contradição se faz pelo antagonismo decorrente de situações inerentes à sociedade de classes, as quais se constituem no enfrentamento político entre a explicitação dos conflitos estruturais para eliminação de determinada situação e o surgimento de uma nova condição (MARX, 2010). De mesmo modo que encontramos nas determinações que configuram o Curso de Pedagogia, de um lado está a compreensão da necessidade de um trabalho transversal com a Educação Ambiental, para a superação da compressão fragmentada de mundo, e na objetividade concreta o possível foi o trabalho com Educação Ambiental enquanto conteúdo de uma disciplina.

Não obstante, tal antagonismo aí definido, só desaparecerá, mediante à superação da sociedade capitalista, mas a contradição permanecerá, uma vez que ela é inerente ao movimento que constitui a história.

## 7. EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO CONTEÚDO DE UMA DISCIPLINA

O esforço coletivo e articulado pelas instâncias administrativas e coordenadoras da Pedagogia, atrelado ao grupo de professores que se comprometeu com a reformulação do Curso para 2015, teve como um dos objetivos materializar na objetividade concreta os direcionamentos instituídos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, enquanto legislação que prima pela efetividade do trabalho com uma Educação Ambiental, que resultou na objetivação da disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças.

Tal disciplina trata, não só das questões concernentes à Educação Ambiental, como também traz no seu cerne as discussões relativas à dimensão cultural, às relações

étnico-raciais e de inclusão. As DCNEA, de 2012, alcançam uma dimensão de Educação Ambiental, enquanto educação, que é atividade prática social, a qual concebe o desenvolvimento humano em suas intrínsecas relações com a natureza e com os demais seres humanos; visam a propiciar as relações e práticas sociais plenas de ética ambiental (BRASIL, 2012); e motivam os sujeitos que organizaram a reforma da Pedagogia para 2015 a conceberem o trabalho com a Educação Ambiental como uma das questões que merecem lugar garantido no currículo do Curso.

Indubitavelmente, essa questão que, igualmente, motivou a Pedagogia a assegurar em sua nova configuração um espaço para o trabalho com a Educação Ambiental, diz respeito ao contexto universitário em que se insere esse Curso, ou seja, uma conjectura universitária voltada às questões que envolvem a preocupação com as inter-relações entre natureza e seres humanos, comprometida com a formação de profissionais competentes a desenvolver estratégias e tecnologias que vão ao encontro de práticas sustentáveis à vida em todas as suas especificidades.

Imersos nessa totalidade universitária, os sujeitos que constituem as instâncias administrativas e coordenadoras da Pedagogia da FURG, consideram como um dos pontos positivos e, como um dos facilitadores para o desenvolvimento do trabalho com a Educação Ambiental, a receptividade por parte da comunidade acadêmica no geral para com a temática. Questão que atribuem ao fato da Universidade ter como filosofia e compromisso, desde sua constituição, o desenvolvimento de condições propícias as pautas concernentes à Educação Ambiental.

Outro ponto positivo e facilitador do desenvolvimento da Educação Ambiental na formação de professores na FURG, elencado por todos os sujeitos de pesquisa, diz respeito ao número alto de professores vinculados de alguma forma ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, seja como discente, egresso ou docente. O que podemos exemplificar através do quarto sujeito dessa pesquisa o qual, nesse momento, relatava sobre os achados de seu processo de pós-doutoramento, no que tange ao perfil dos professores que trabalham nos Cursos de formação docente com as questões da Educação Ambiental na FURG.

PARTE IV, entrevistada 4:

*[...] Desses 79 profissionais, 32 ou 36 estavam vinculados aos Programas de pós-graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências, como professores, mestres ou doutores. Esse é um número altíssimo! [...]*

Para tanto, a partir da afirmativa da quarta entrevistada, podemos considerar que o desconhecimento ou o despreparo – sobre as pautas que regem o trabalho com a Educação Ambiental – dos professores dos cursos que formam docência, não é um desafio a ser superado na FURG, visto que o PPGEA, há 21 anos, forma mestres e a pouco mais de 10 anos doutores competentes ao trabalho com a Educação Ambiental, dos quais parte significativa trabalha em diferentes setores dessa universidade. Nesse viés, o trabalho de discussão e posicionamento propiciado pela necessidade de aderir a algumas pautas, dentre elas, a da dimensão da Educação Ambiental – o que gerou a nova configuração da Pedagogia – foi considerado pelos sujeitos de pesquisa, no geral, como um momento bastante produtivo no que se refere à reflexão sobre o Curso e o que nele está sendo priorizado, conforme elencamos de uma das nossas entrevistas:

PARTE III, entrevistada 3:

*[...]Eu só vejo questões positivas, porque foi um momento que nos fez parar e refletir sobre o Curso. Devido às nossas atividades, não há muito tempo para isso, então quando nos encontramos em um cafezinho, no meio da tarde ou ao final de uma reunião nós fazemos uma catarse das nossas necessidades, ansiedades, nossos problemas, pois quase não se tem tempo para sentar e discutir sobre essas questões. É claro, que não conseguimos fazer isso com todo mundo, mas usamos de todas as nossas conversas de corredores para trazer elementos para as nossas discussões. Isso nos ajuda (o tempo de repensar o curso) e é muito importante, porque nos retroalimenta [...]*

Comprendemos, então, que esse momento de reflexão sobre as práticas e os objetivos da Pedagogia, propiciado pelo contexto de reorganização curricular, foi também potencializado pelo desafio de abrir um espaço no Curso que garantisse o trabalho com a Educação Ambiental. Momento de reflexão, esse, que consideramos de suma importância para o desenvolvimento e qualificação da práxis docente.

Já no tocante as resistências encontradas pelos sujeitos dessa pesquisa no processo de desenvolvimento de estratégias para que fosse efetivada a Educação Ambiental na Pedagogia, a indisponibilidade dos professores do Curso para a participação nos

encontros e discussões sobre a questão foi levantada em nossas entrevistas. Assim, as discussões sobre "Como" desenvolver na Pedagogia a Educação Ambiental centrou-se na perspectiva de poucos professores do curso, ficando delimitada por um núcleo de número bastante reduzido de docentes, segundo nos evidencia a Coordenadora do Curso de Pedagogia (PARTE III, entrevistada 3).

De tal modo, como forma de superar essa resistência de aderência dos professores do Curso aos momentos de discussão sobre a reformulação para 2015, a Coordenação da Pedagogia encontrou como alternativas: solicitar posicionamento dos professores via *e-mail*, os quais eram todos levados para reuniões gerais e integravam a pauta do dia; e, horários alternativos dos encontros com o objetivo de beneficiar todos os docentes, tendo em vista a carga-horária de aulas ministradas e os mais diversificados horários na grade curricular. Porém, a passividade continuou a mesma e as posições que garantiam o desenvolvimento do processo de reorganização da Pedagogia continuou partindo dos mesmos sujeitos, os quais desde o início já se faziam disponíveis.

Compreendemos que tal questão de resistência encontrada pelos sujeitos de pesquisa, em momento de reorganização da Pedagogia, é fundamental para que esse pequeno grupo de professores tenha tomado a decisão de abrigar a Educação Ambiental no currículo dentro de uma disciplina. A importância disso é que um dos pontos almejados dessa reforma é a garantia da Educação Ambiental no currículo, no entanto se os professores são resistentes a participar dos momentos de discussão sobre a reorganização curricular – os quais são momentos formativos e que direcionam os acordos feitos pelo grupo de professores que trabalha com a formação dos futuros pedagogos – como é possível viabilizar a Educação Ambiental na sua forma ideal, trazida pelas políticas públicas educacionais, a forma transversal? Sem que haja momentos formativos de integração e debate efetivo entre os professores não consideramos possível a proposta de um trabalho transversal.

Outro impasse elencado pelos sujeitos de pesquisa, para que fosse efetivado o trabalho com a Educação Ambiental, é concernente ao momento posterior a organização da disciplina, perante o qual houve certa dificuldade em encontrar o professor que pudesse ministrá-la. De modo que, os professores efetivos do IE, que trabalham na Pedagogia e que, de alguma forma, detinham conhecimentos mais aprofundados sobre as questões que a disciplina aborda, não tinham disponibilidade

para ministrá-la, devido aos compromissos já assumidos dentre as suas funções como docentes da FURG.

Inicialmente, a professora efetiva do Instituto de Educação que trabalha com didática na Pedagogia e, atualmente, é vice coordenadora do Curso, se responsabilizou pela disciplina e por organizar sua ementa e bibliografia. No entanto, quem assumiu essa cadeira – Educação, ambiente, culturas e diferenças – inédita na pedagogia no primeiro semestre de 2015, foi uma professora que está em processo de pós-doutoramento pelo Instituto de Educação e trabalha com a questão da Educação Ambiental na formação de professores e também fez parte dos sujeitos elencados para nosso processo de pesquisa. Desse modo, pudemos compreender, por meio da entrevista realizada com ela, como se deu o movimento de organização e efetivação da disciplina inédita no currículo da Pedagogia que trata da Educação Ambiental.

Logo, o movimento que direciona como se deu o desenvolvimento dessa disciplina perpassa o momento em que uma professora, pós-doutoranda que trabalha em sua pesquisa com Educação Ambiental na formação de professores, militante das causas ambientais, com uma vasta experiência com a Educação Ambiental em espaços não formais de ensino, se interessa e se dispõe a trabalhar com a disciplina. Conforme, podemos observar em momento de entrevista:

PARTE IV, entrevistada 4:

*[...] descobri que teria uma disciplina de Educação Ambiental – Educação, ambiente, culturas e diferenças, para atender tanto as políticas de Educação Ambiental, a PNEA (Plano Nacional de Educação Ambiental) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, as diretrizes sobre afro-descendência e de diversidade cultural [...] Então, eu enviei um e-mail para (...) dizendo que fiquei super feliz com a iniciativa da disciplina e que gostaria de contribuir com a minha experiência e tal. Aí, ela me respondeu dizendo: [...] preciso falar contigo, porque não tenho condições de trabalhar com a disciplina, tu queres assumir a disciplina? Eu fiquei ao mesmo tempo apavorada e muito honrada! Porque temos aí mais de 30 mestres e doutores em Educação Ambiental que compõem o quadro da Universidade e ninguém se disponibilizou em dar uma disciplina [...]*

Dessa forma, já podemos considerar que as questões concernentes à Educação Ambiental serão certamente garantidas nessa disciplina, que tem como obrigatoriedade o trabalho também com os conhecimentos que transitam entre as questões pertinentes à

cultura, às relações ético-raciais e à inclusão. Logo, sob o ponto de vista de garantir um espaço às questões da Educação Ambiental, no que tange ao contexto das inter-relações entre natureza e seres humanos, o movimento inicial da disciplina toma um caminho bastante propício.

Destarte, a disciplina – Educação, ambiente, culturas e diferenças – foi organizada durante a última reforma do Curso de Pedagogia da FURG, a ser efetivada no primeiro semestre do ano letivo de 2015. Tal disciplina é lotada no Instituto de Educação, sob o código 09853, de caráter obrigatório e duração semestral. Tem 4 horas-aula semanais e carga-horária total de 60 horas, configurando quatro créditos no Curso de Pedagogia, e está localizada no terceiro semestre do curso, o que refere-se ao primeiro semestre do segundo ano de graduação. Além disso, não há pré-requisitos para cursá-la (Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia e Quadro de Sequência Lógica Licenciatura em Pedagogia, 2015)<sup>28</sup>, assim possibilitando que alunos de qualquer semestre da licenciatura possam se matricular.

Segundo nossos sujeitos de pesquisa, a disciplina foi organizada com o objetivo de sanar três eixos das necessidades que a realidade objetiva nos impõe para formação de professores na atualidade. São eles as questões concernentes às relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana as quais são impugnadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do ano de 2006; às relações de inclusão no geral – as quais estão instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, de 2013, tratando da inclusão de indígenas, quilombolas, itinerantes, alunos com necessidades especiais, das escolas do campo, jovens e adultos, jovens e adultos apenas; e, às relações referentes à Educação Ambiental, de acordo com os direcionamentos das DCNEA, de 2012.

O propósito dessa disciplina, configurada em três eixos, é a formação de professores capazes de discutir e inserir em sua práxis docente, na Educação Básica, os princípios desenvolvidos na disciplina no que diz respeito às questões da Educação Ambiental, da cultura e das diferenças. Portanto, foi organizada a partir da breve ementa, contida nos documentos de reformulação da Pedagogia, o qual consta nos anexos dessa dissertação:

---

<sup>28</sup> Esses documentos constam nos Apêndices dessa dissertação.

Relação entre educação e culturas. A incorporação da dimensão ambiental e cultural no currículo escolar e em espaços não formais. Problematização das ações a partir de estudos sobre meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos, inclusão e diferença (Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia, Ementa da disciplina, 2015).

Posto isso, consideramos a disciplina como uma configuração bastante audaciosa, visto que compila conhecimentos de três eixos temáticos densos de conhecimentos e discussões, as quais necessariamente deverão ser desenvolvidas em um semestre no total de 60 horas. Conquanto, ponderamos tal iniciativa da Pedagogia admirável, haja vista que garante, no currículo, espaço a três temáticas – de significado pujante para o desenvolvimento da função social do ser professor em seu *lócus* de trabalho – geralmente anunciadas como temas transversais, mas nem sempre encontradas na realidade concreta.

De acordo com os estudos de Helena de Freitas sobre as reformas do ensino superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica, consideramos que:

Há hoje uma consciência generalizada de que a formação de professores é um desafio relacionado com o futuro da educação básica, esta por sua vez, intimamente vinculada com o futuro de nosso povo e a formação de nossas crianças, jovens e adultos. No entanto, as perspectivas de que a formação ocorra em bases teoricamente sólidas e fundada nos princípios de uma formação de qualidade e relevância social são cada vez mais remotas, no quadro das políticas educacionais implementadas (FREITAS, 1999, p.29).

No viés do que propõe a autora, afirmamos que há hoje uma unanimidade sob a perspectiva de que se faz necessário qualificar a formação de professores para que seja referenciada a formação dos estudantes da Educação Básica. Entretanto, a qualificação do ensino superior que tem chegado via algumas das políticas públicas de educação devem necessariamente ser implementadas, solidificadas, na formação de professores para que haja tal sucessivo salto de qualidade no contexto da educação do país. Isso seria a concretização da legislação educacional que estamos observando no currículo do Curso de Pedagogia.

Conseqüentemente, analisamos a bibliografia básica e complementar da disciplina (Formulário para Alteração Curricular de Cursos de Graduação da Pedagogia, Ementa da disciplina, 2015) e observamos uma concentração de literatura no que tange à temática da Educação Ambiental, visto que, dos oito livros indicados, seis concernem

a esse tema e os outros dois condizem à temática das relações étnico-raciais. Dessa forma, pudemos compreender um descompasso nas escolhas feitas para subsidiar o desenvolvimento da disciplina, à medida que privilegia o eixo Educação Ambiental e desfavorece os dois outros.

Ao nos voltarmos, portanto, ao momento em que foi desenvolvida a disciplina pela primeira vez no Curso, no ano de 2015, compreendemos que o processo de organização da mesma nos documentos que representam a Pedagogia – Ementas da disciplina e QSL, de 2015 – refletem a sua ação pedagógica, posto que houve a priorização, no desenvolvimento prático da disciplina, das discussões pertinentes à Educação Ambiental. Com esse movimento foi observado a partir do seguinte excerto da entrevista Parte IV, entrevistada 4: "*Não tinha nada, só havia uma ementa que eu dei uma modificadinha, pois a (...) já tinha feito, estava boa e era muito simples. Eu fiz um plano de aulas no início e comecei me preocupando em mostrar para elas. E aí eu vi que era comigo!*".

Nesse sentido, a disciplina, Educação, ambiente, culturas e diferenças, foi desenvolvida através da metodologia, já aplicada pela professora da disciplina no NEMA (Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental), as cinco ondas, a qual é organizada sob a perspectiva de desenvolver uma visão sistêmica da vida e do planeta, considerando esta um processo histórico ambiental, desfragmentado (PARTE IV, entrevistada 4). Tendo em vista a compreensão da professora de Educação Ambiental, enquanto metodologia de ação, as cinco ondas representam cinco unidades que referenciam a ação. São elas: eu, o lugar onde eu vivo, toda a diversidade, o planeta e os projetos.

A primeira unidade trabalhada na disciplina foi organizada com discussões que propiciassem a compreender a inter-relação entre ser, natureza e sociedade, tendo como objetivo a compreensão do ser humano, enquanto integralidade pertencente a uma evolução natural. Para isso, foi dividida em três tópicos, os quais orientaram as discussões: conceito de meio-ambiente, cultura e diversidade; novos paradigmas e as correntes da Educação Ambiental; e, educação no espaço e no tempo. Como forma de avaliação dessa primeira etapa, a proposta foi a organização de um projeto de Educação Ambiental, contendo os passos iniciais de um projeto como, onde e por quê.

Consequentemente, na segunda unidade, a professora abordou discussões sobre o pertencimento, propiciando debates sobre o lugar em que vivemos, como eu o

reconheço, quais as potencialidades, os conflitos e como eu vou intervir. Assim, distribuí os debates em tópicos, como: eu educador ambiental; do micro ao macro: a escola, a universidade, a cidade, a região e o sistema; formas de ver e olhar, metodologias; as comunidades aprendentes, a interdisciplinaridade; e, políticas e legislação.

Já na terceira unidade a pauta da diversidade e da cultura foi centralidade, sendo colocada pela professora como a unidade de trabalho do Natural Cultural, a partir do qual houve um aprofundamento nas discussões sobre os ecossistemas e a biodiversidade; a cultura e as culturas e a educação e as relações étnico-raciais. Nesse estágio de desenvolvimento da disciplina, a professora trouxe pessoas para falar sobre os estudos de caso que realizaram na Amazônia com quilombolas, indígenas. E como continuidade do processo avaliativo, foi proposto aos alunos que organizassem a segunda parte do projeto – o qual foi iniciado na primeira unidade – tendo como perspectiva a questão dos direitos humanos.

A quarta unidade, denominada sustentabilidade, visou a discutir sobre as condições do Planeta na atualidade, propiciando momentos de reflexão sobre a Educação Ambiental como sustentabilidade para promoção da vida na Terra. Ponto constituído pelos seguintes tópicos de discussão: globalização e sustentabilidade; o espaço de atuação; o ser humano como agente de transformação; mudanças climáticas, o aquecimento global e a perda da biodiversidade e a Ética na modernidade.

Por fim, a quinta unidade de trabalho – denominada perspectivas de um cidadão do Planeta – foi desenvolvida a fim de subsidiar o desenvolvimento do projeto final constituído na disciplina, onde foram organizados os tópicos: ação e reflexão; gestão ambiental e educação; projetos políticos pedagógicos e a relação com o currículo e Educação Ambiental e diferenças. Enfim, o projeto é uma ferramenta para qualquer área de atuação do educador ambiental, pois é a partir dele que haverá a possibilidade de pensar metodologias de ação para a prática na atuação em instituições de ensino ou em empresas.

Subvencionados pela análise da entrevista do quarto sujeito dessa pesquisa, bem como pelos documentos que representam o Curso de Pedagogia, do ano de 2015, compreendemos que o movimento gerado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental propiciou a presença da Educação Ambiental na Pedagogia, objetivada pela disciplina de Educação, ambiente, culturas e diferenças. Assim, a

Educação Ambiental, desenvolvida como conteúdo dessa disciplina, a qual não se limita a esse eixo temático, mas também aborda dois outros temas transversais.

Consideramos que a Educação Ambiental presente na Pedagogia, a partir da reformulação de 2015, vai ao encontro da compreensão contida no documento que institui as DCNEA, concebendo a Educação Ambiental como a possibilidade de desenvolver, na formação de professores, a compreensão de ser-humano como sujeito da educação para promoção da formação humana ético-política, situado, histórico e culturalmente, em uma sociedade capitalista.

## 8. ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Trataremos nesse momento dos últimos apontamentos acerca de nosso processo de pesquisa, devido à necessidade de encerrarmos em um tempo presente nossas considerações sobre essa investigação, não pelo fato de concebermos tal discussão pronta e acabada. Pois, consideramos todos os fenômenos da realidade concreta como processos em permanente movimento de vir a ser, da mesma forma que compreendemos o fenômeno aqui estudado em constante processo de desenvolvimento, *a posteriori* de nossas análises e indagações sobre ele.

Salientamos, ainda, que nossa análise sobre a objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de pedagogos da FURG se deu mediada pelas determinações de um espaço tempo, isto é, os resultados dessa pesquisa estão determinados pela conjuntura histórico-social em que nos inserimos nesse momento, pelo referencial teórico que lançamos mão para compreender e refletir o mundo e pelas limitações e possibilidades humanas que nos fazem mulheres e homens nesse contexto social.

Desse modo, ao compreendermos a educação como um movimento de luta e resistência dos professores, indispensável para o alargamento das possibilidades de realizar a transformação necessária dentro e fora dos muros da escola (VEIGA, 1996), consideramos a Educação Ambiental como um dos instrumentos primordiais no

currículo da formação de professores, para que se efetive a transformação da atual sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Para tanto, buscamos no aparato-jurídico, entre as imbricações das Políticas Públicas educacionais e das Políticas Públicas de Educação Ambiental, orientações nítidas acerca do trabalho com a Educação Ambiental para a formação de professores. Questão, essa, que só encontramos no ano de 2012, com a Resolução nº 2 de junho, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – as DCNEA.

Consideramos, a partir de nossas análises, que tal documento legal, direciona o trabalho com a Educação Ambiental a favor de uma proposta de formação humana motivadora da reflexão crítica e do desenvolvimento da Educação Ambiental em projetos institucionais e pedagógicos para orientação de cursos de formação de professores em diferentes entes federados. Destarte, afirma a necessidade da valorização das diferenças étnicas, culturais e a constituição da dimensão sensível do homem ao reconhecer-se como natureza simultaneamente ao reconhecendo-se como agente relacional à natureza que lhe é externa e, contribui para a promoção de valores que culminarão em relações mais solidárias entre a natureza e os homens, bem como entre os seres humanos.

Igualmente, concebemos a relevância das DCNEA, tanto para promoção da Educação Ambiental na formação de professores, quanto no contexto da educação no geral, visto que o documento ressalta a necessidade da Educação Ambiental para o desenvolvimento de reflexões e discussões que englobem questões como justiça e injustiça ambiental, a dimensão política e ética e a atitude crítica em busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social.

Compreendemos, a partir desse estudo, que as DCNEA materializam direcionamentos para o trabalho com a Educação Ambiental, esclarecendo "como" deve ser desenvolvida a Educação Ambiental na formação de professores. Assim, configura o trabalho com a Educação Ambiental a partir de uma concepção de mundo filosófica humanista e interpretativa; do caráter pedagógico político e diretivo; de conteúdos conceituais e atitudinais de diferentes campos do saber; de princípios metodológicos

alicerçados na compreensão de totalidade; e de um ideal de instituição de ensino como *locus* dialógico.

Ainda, dispõem [as DCNEA] como objetivo norteador em todo seu corpo textual o ideal intencional de trabalho com a Educação Ambiental para o desenvolvimento de um projeto de sociedade contra-hegemônico. De modo que, preconiza na Educação Básica a característica de transversalidade da Educação Ambiental, devido à necessidade de respeito à liberdade da comunidade escolar conforme as emergências do contexto em que se insere, no entanto no ensino superior – devido às urgências da formação de professores – autoriza o trabalho com a Educação Ambiental a partir da articulação com a transversalidade e com outras formas de inserção na organização curricular.

Tendo vista nossas constatações sobre as Políticas Públicas de Educação Ambiental para formação de professores, buscamos compreender o movimento de objetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental no contexto da formação de pedagogos da universidade Federal do Rio Grande.

Desse modo, evidenciamos que o movimento das DCNEA na Pedagogia, inicia sua dinâmica a partir da coerência estabelecida entre as diferentes instâncias administrativas e coordenadoras da organização curricular e da ação pedagógica do Curso, visto que todas elas têm como parâmetro os documentos base da FURG, como o PPI e o PDI, no qual é expresso a intencionalidade e o compromisso social dessa Universidade pública com a Educação Ambiental.

Tais instâncias administrativas e coordenadoras da Pedagogia, compreendem o trabalho com a Educação Ambiental enquanto concepção, isto é, como princípio norteador da organização curricular da Pedagogia. Questão que estamos compreendendo como transversalidade, haja vista que é referenciada por nossos sujeitos de pesquisa, a partir da PNEA e das DCNEA, documentos os quais direcionam trabalho com a Educação Ambiental enquanto transversalidade curricular.

No entanto, em alguns momentos, em que a Educação Ambiental é colocada enquanto concepção pelas entrevistadas, elas referem-se à concepção que os professores

do Curso de Pedagogia devem ter sobre a temática para que seja possível desenvolvê-la em sua ação pedagógica.

Sendo assim, refutamos nossa prévia constatação sobre o fenômeno de pesquisa, visto que foi efetiva a articulação entre os setores administrativos, de planejamento, orientação e coordenação no que tange à Pró-reitora de Graduação, mais especificamente sua subdivisão competente à Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação; o Instituto de Educação, unidade educacional responsável institucionalmente pela Pedagogia e a Coordenação do Curso de Pedagogia. O que propiciou a garantia da Educação Ambiental no currículo do Curso a partir do ano de 2015.

Igualmente, a materialidade do Curso nos conduz a observar que as reformulações são frequentes e, geralmente, decorrem de forças legais, e não da influência dos limites e possibilidades dos sujeitos que o constituem. Como é o caso do consistente grupo de professores pós-graduados em Educação Ambiental pertencente ao quadro de professores da Pedagogia.

Assim, compreendemos que na última reformulação do Curso a articulação entre as instâncias administrativas e coordenadoras ocorreu para subsidiar a Coordenação da Pedagogia a objetivar tanto a Educação Ambiental, quanto outras temáticas no currículo. Essa reorganização curricular, visou atender as demandas legais atuais, as implementando no primeiro semestre do ano de 2015.

O esforço coletivo tanto das instâncias administrativas e coordenadoras da Pedagogia, quanto do grupo de professores que se comprometeu com a reformulação do Curso para 2015, teve como um das suas intenções objetivar na materialidade concreta os direcionamentos instituídos pelas DCNEA – enquanto Política Pública que prima pela efetivação do trabalho com uma Educação Ambiental no currículo da formação de professores – o que resultou na disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças.

Ponderamos, também, que os sujeitos dessa investigação consideraram que o trabalho com a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina, não foi a forma mais adequada de configurar essa temática no currículo da Pedagogia. No entanto, essa foi a forma possível, hoje, de garantir espaço à Educação Ambiental.

Diante disso, consideramos que o Curso de Pedagogia trabalha hoje com a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina tendo como vir a ser a efetivação dessa temática enquanto perspectiva transversal desenvolvida em todo o currículo do Curso.

Evidenciamos que, essa relação entre a necessidade destacada pelos sujeitos de pesquisa de trabalhar a Educação Ambiental enquanto transversalidade no currículo do Curso de Pedagogia e a organização de uma disciplina que tenha como conteúdo a Educação Ambiental é a contradição que dá movimento ao processo de objetivação das DCNEA. Para nós, tal movimento da Educação Ambiental no currículo da Pedagogia, hoje como conteúdo de uma disciplina, propicia a formação dos futuros professores que reunirão as condições necessárias para o trabalho com a Educação Ambiental como transversalidade na Educação Básica. Bem como, traz [o movimento da Educação Ambiental] a possibilidade do vir a ser uma concepção disseminada no curso de Pedagogia no geral.

Simultaneamente, ao concebermos a atual proposta da Pedagogia como um vir a ser da Educação Ambiental no mesmo, nos dispomos a refletir se apenas tal disciplina é fundamento suficiente para instrumentalizar os futuros pedagogos ao trabalho com a Educação Ambiental. Ponderação essa que tem como plano elementar um Curso de Pedagogia constituído por um quadro consistente de mestres e doutores em Educação Ambiental. Consideramos, essa interlocução como mais uma das contradições por nós encontradas na presente pesquisa.

Ademais, compreendemos que a disciplina foi organizada com a intenção de garantir o trabalho com três eixos necessários no cerne da formação de professores na atualidade. São eles as questões concernentes às relações étnico-raciais e da cultura afro-brasileira e africana as quais são impugnadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do ano de 2006; às relações de inclusão no geral – as quais estão instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, de 2013, tratando da inclusão de indígenas, quilombolas, itinerantes, alunos com necessidades especiais, das escolas do campo, jovens e adultos,

jovens e adultos apenados; e, às relações referentes à Educação Ambiental, de acordo com os direcionamentos das DCNEA, de 2012.

Nesse sentido, consideramos que a organização da disciplina evidencia intenções pertinentes ao atual momento histórico, mesmo tendo a audácia de reunir conhecimentos de três eixos temáticos bastante densos, e que precisarão ser desenvolvidos em apenas um semestre de aula. Todavia, afirmamos a iniciativa da disciplina, da Pedagogia, como algo admirável, haja vista que garante, no currículo, espaço a três temáticas – de extremo significado para o desenvolvimento da função social do ser professor em seu *locus* de trabalho – geralmente anunciadas como temas transversais, mas nem sempre efetivadas no currículo das licenciaturas.

A Educação Ambiental presente na Pedagogia, a partir da reformulação do ano de 2015, vai ao encontro da compreensão contida no documento que institui as DCNEA. Concebe a Educação Ambiental como possibilidade de desenvolver na formação de professores, a compreensão de ser-humano como sujeito da educação para promoção da formação humana ético-política, situada, histórico e culturalmente, em uma sociedade capitalista.

Por conseguinte, refutamos nossa segunda hipótese de pesquisa, haja vista que o conteúdo dos documentos que representam o Curso de Pedagogia da FURG, como: o PPP, o QSL e a ementa das disciplinas – os quais são o resultado do trabalho dos setores administrativos e coordenadores já citados, favorecem à efetivação das DCNEA no currículo do Curso, bem como a presença da Educação Ambiental.

De mesma forma, compreendemos que o *Corpus de análise* desse estudo, no geral, trata de compreensões sobre a Educação Ambiental que se aproximam da concepção que discutimos desde o início dessa dissertação. Educação Ambiental, como forma de compreensão da totalidade social, a favor do desenvolvimento da consciência humana sobre sua existência, em todas as suas relações, ligações e determinações (LUKÀCS, 2003), assim possibilitando à superação do atual modo de produção social e a transformação da sociabilidade humana.

Em suma, compreendemos a partir de nosso processo de pesquisa que o movimento efetivado pelas instâncias administrativas e coordenadoras do Curso de

Pedagogia contribuiu para a objetivação das DCNEA no mesmo e nos documentos que o representam, a partir do ano de 2015, tendo em vista sua última reformulação. Assim, tal movimento contribuiu para a presença da Educação Ambiental na Pedagogia, como conteúdo de uma disciplina, mesmo que essa não tenha sido considerada a forma mais adequada de atender as necessidades da Educação Ambiental na formação de professores, foi considerada a forma possível na atual conjuntura histórica.

Nossa pesquisa, para tanto, tem como intuito contribuir para um momento de reflexão sobre a necessidade de trabalho com a Educação Ambiental no cerne do Curso de Pedagogia. Destacando, o desenvolvimento do curso quanto ao trabalho com a temática e as contradições que ainda estão por ser superadas, para que a Educação Ambiental seja objetivada de forma transversal no Curso, conforme os direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental para formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALMEIDA, Cleuza Ivety Ribes de. Engenharias e Ciências Exatas. *In*: ALVES, Francisco das NEVES (org.). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG. 2004.

ALVES, Francisco das NEVES. Ciências Humanas. *In*: ALVES, Francisco das NEVES (org.). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG. 2004.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior **A contrareforma do Estado e os Impactos na Educação Pública**. IV Seminário Nacional sobre Estado e Educação do ANDES, de maio de 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-1225887955.pdf>>. Acesso em: 14/09/15.

ÁVILA, Karen Cristina Dias de. **As Diretrizes Curriculares para a Educação ambiental escolar na cidade de Rivera-Uruguaí**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2014.

BADER, SAWAIA. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/ Portugal: Edições 70. 1977

BIGLIARDI, Rossane Vinhas. **O Processo de Constituição dos Educadores Ambientais no Contexto da Crise Civilizatória: o caso dos mestres-doutores do PPGEA/FURG**. 2012. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande –FURG, Rio Grande, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Resolução N°2, de julho de 2015, 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**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=21028>>. Acesso em: 20/10/15.

BRASIL<sup>1</sup>. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 23/04/15.

BRASIL<sup>10</sup>. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, de 2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em 23/04/15.

BRASIL<sup>11</sup>. **Resolução N°2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>>. Acesso em: 23/04/15.

BRASIL<sup>12</sup>. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992**. Disponível em: <<http://www.aspea.org/TratadoEducAmbientInt7Abr.pdf>>. Acesso em: 23/04/15.

BRASIL<sup>13</sup>. **Plano Nacional de Educação, de 24 de abril de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 02/06/14.

BRASIL<sup>14</sup>. **Pátria educadora: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**, de 22 de abril de 2015. Versão Preliminar. Organizado pela Presidência da República e pela Secretaria de Assuntos Estratégicos. Disponível em: <[cedes.preface.com.br/dl/IIAKTzzA0\\_MDA\\_7e05e\\_](http://cedes.preface.com.br/dl/IIAKTzzA0_MDA_7e05e_)>. Acesso em: 14/10/15.

BRASIL<sup>2</sup>. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. – atual até a Emenda Constitucional no 57, de 18/12/2008. – São Paulo: Editora Escala, 2009.

BRASIL<sup>3</sup>. **Constituição Política do Império do Brasil, de 1824**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 05/03/2015.

BRASIL<sup>4</sup>. **Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002, Regulamenta e Institui a Política Nacional de Educação Ambiental.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm)>. Acesso em: 23/04/15.

BRASIL<sup>5</sup>. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/idb.pdf>>. Acesso em: 05/03/15.

BRASIL<sup>6</sup>. **Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, de 6 de junho de 2012.** Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)>. Acesso em: 23/04/15.

BRASIL<sup>7</sup>. **Plano Nacional de Educação, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 05/03/15.

BRASIL<sup>8</sup>. **Política Nacional de Educação Ambiental, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 23/04/15.

BRASIL<sup>9</sup>. **Política Nacional de Meio Ambiente, de 31 de agosto de 1981.** Disponível em: <[http://www.sema.rs.gov.br/upload/Lei%20Federal%20n%C2%BA%206938\\_1981.pdf](http://www.sema.rs.gov.br/upload/Lei%20Federal%20n%C2%BA%206938_1981.pdf)>. Acesso em: 23/04/15.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética.** [trad. Leda Rita Cintra Ferraz]. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COGGIOLA, Osvaldo. Ecologia e Marxismo. **Revista Motrivivência.** Ano XVI, nº 22, p. 39-46, Junho de 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/.../1183/1887>>. Acesso em: 13/09/14.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra Corrente: ensaios sobre democracia e socialismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CRUZ, Ricardo Gautério e BIGLIARDI, Rossane Vinhas. Uma abordagem exploratória ao conteúdo epistemológico das diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** abril 2012. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/2845>>. Acesso em: 10/03/15

CRUZ, Ricardo Gautério, BIGLIARDI, Rossane Vinhas, MINASI, Luis Fernando. Crise ambiental e crise do modo de produção: os limites sócio-metabólicos do capital. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental,** abril 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/issue/view/408>>. Acesso em: 10/03/15

DZIEKANIAK, Cibele Vasconcelos. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos segundo as normas da ABNT** [recursos eletrônicos]. Rio Grande: FURG, 2014.

FERNANDES, Florestan. O que é Revolução? *In*: BOGO, Ademar (org). **Teoria da organização política**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**, nº 68, dezembro/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acessado em: 2/7/15.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A formação de professores na Escola Cubana: o processo nas series iniciais. *In*: GOERGEN, Pedro e SAVIANI, Dermeval (org). **Formação de Professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A qualidade da educação escolar no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. *In*: BERTURSI, Guadalupe Teresinha e OURIQUES, Nildo. **Anuário educativo brasileiro. Visão Retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

FURG<sup>1</sup>. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade Federal do Rio Grande** - Projeto Político Pedagógico. Rio Grande, 2011. 12p.

FURG<sup>2</sup>. **Projeto de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Rio Grande** - Projeto de Desenvolvimento Institucional. Rio Grande, 2011. 32p.

FURG<sup>3</sup>. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação Pedagogia - Licenciatura** Projeto Político Pedagógico. Rio Grande, 2011. S/N.

GORGEN, Pedro. A ética e o futuro da humanidade: considerações críticas sobre educação ambiental. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, n. 1 – pg. 10-23, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/search/search>. Acesso em: 11/11/15.

GORGEN, Pedro. Educação Superior entre Formação e Performance. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 809-815, 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772008000300010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12/12/15.

GUTIERRES, Juliana Diniz. *et al.* O perfil dos alunos do curso de Pedagogia da FURG. *In*: IX ANPED SUL, Caxias do Sul, 2012 - **Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

HERMANN, Nadja. Rousseau: o retorno a natureza. **Bases Filosóficas para pensar Educação Ambiental**, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao4.pdf>>. Acesso em: 12/02/15.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira; FRERES, H.; GONÇALVES, L. P. A pedagogia das competências e a formação de professores: breves considerações críticas. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. V.1, Ceará, 2009.

KONDER, Leandro. Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KOSIK, Karel. **A dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAPIVINE, Vladislav. **O que é materialismo dialético?** Coleção ABC dos conhecimentos Sociais e Políticos. Edições Progresso: Moscou, 1986.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A Cortina de Fumaça: o discurso empresarial verde e a ideologia da racionalidade econômica**. São Paulo: Annalume, 1998.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **A natureza da ideologia e a ideologia da natureza: elementos para uma sociologia da educação ambiental** (Tese Doutoral). Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEHER, Roberto. Desafios para uma educação para além do capital. *In*: JINKINGS, Ivana e NOBILE, Rodrigues (org.). **Mészáros e os desafios do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 1999. Disponível em: <[http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf)>. Acesso em: 14/07/2015.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**. São Paulo: Global, 1987.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. [trad. Rodnei Nascimento, revisão de trad. Karina Jannini]. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2007.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. [trad. de Marcos Aurélio Nogueira e Leandro Konder]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gota**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. [trad. Jesus Ranieri]. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital** – Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do Capital**. [trad. Francisco Raul Cornejo *et al.*]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. [trad. Isa Tavares]. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar** [trad. Maria Isabel Lagoa]. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. [trad. Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. [trad. Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira]. 1.ed., 4.reimp. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINASI, Luis Fernando. **Formação de Professores em Serviço: contradições na prática pedagógica** - (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005.

NUNES, Claudio Omar Iahnke. Ciências Sociais e Aplicadas. *In*: ALVES, Francisco das NEVES (org.). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade**. Rio Grande: Editora da FURG. 2004.

OYAMA, Edison Riuitiro. O Todos pela Educação como política "pública" (?) dos governos petistas. *In*: **Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente** Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015. Disponível em: <<http://www.niepmarx.com.br/MM2015/anais2015/mc39/Tc394.pdf>>. Acesso em: 13/11/15.

PEDRUZZI, Alana das Neves. **A formação em Educação Ambiental na ênfase em Gestão do Patrimônio Socioambiental do Curso de História-bacharelado da Universidade federal do Rio Grande – FURG**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2015.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da escola do trabalho**. 6a Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PODEWILS, Tamires Lopes. **A Educação Ambiental na formação dos licenciados em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**. PUC-Campinas, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 20/04/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHEIBE, Leda. **O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990**, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>>. Acesso em: 21/08/15.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Revista Educação & Sociedade**. V. 21. N.71. Julho de 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>>. Acesso em: 09/12/2014.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação as plantas e aos animais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TONET, Ivo. **Método Científico - uma abordagem ontológica**. 1ª ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'ÁVILA, Cristina Maria (org.) **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político- Pedagógico da escola: uma construção possível**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VELASCO, Sírio Lopez. Explicitação dos conceitos das Diretrizes Curriculares gerais Nacionais para a Educação Ambiental. **Revista Ambiente & Educação**, vol. 18(1), de 2013. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ambeduc/issue/view/414>>. Acesso em: 12/04/15.

VIANNA, Ilca Olivera de Almeida. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. *In*: RIBEIRO, Cleia Maria e GALLO, Silvio (org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauro, SP: Edus, 2004.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O Sentimento de Pertencimento na Formação do Pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes**

**Curriculares.** [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. 161 f. FURG. 2012.

## APÊNDICE

## Apêndice 01 – Diário de Pesquisa de Campo

## DIÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

O processo de investigação que compreende o campo empírico dessa pesquisa – o qual foi realizado entre o período de outubro e dezembro do ano de 2015 pela pesquisadora desse estudo – é relatado a seguir a partir dos apontamentos da dinâmica busca pelos sujeitos e documentos de pesquisa e a realização das entrevistas. O texto a seguir foi organizado em primeira pessoa do singular, pois tange a experiência empírica da pesquisadora desse estudo no campo prático.

✚ **Data:** 01 de outubro de 2015

Começando o processo investigativo pela Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD, busquei por um sujeito de pesquisa que pudesse dialogar sobre as Políticas Públicas de formação de professores, assim fui encaminhada pela recepcionista para a Diretoria Pedagógica, onde fui recebida com muita gentileza e disposição pela Diretora Pedagógica. Durante o diálogo com a Diretora obtive informações sobre o seu trabalho na PROGRAD, o qual compreende as Políticas Públicas mais amplas de inserção na universidade em articulação com o Ministério da Educação, como: Plano Nacional de Educação de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de 2015.

No entanto, esse primeiro encontro foi de suma importância para pesquisa, pois a Diretora fez indicações de algumas pessoas que poderiam conhecer o movimento das Políticas Públicas mais especificamente da Educação Ambiental, como:

- a Profa. Silvana Zasso, a qual trabalha na diretoria de Desenvolvimento e Avaliação da Graduação na Pró-reitoria de Graduação da FURG.
- a Leila, que trabalha na Diretoria de Gestão das Licenciaturas (DGL) e é egressa do PPGEA (Em investigação descobri que trabalha com questões pertinentes a processos administrativos de alunos da graduação)
- a Profa. Simone Anadon, representante do CONFORT, o qual trabalha com formação permanente de professores.

- a Profa. Dione, professora do PPGEA, a qual já propôs a PROGRAD alguns trabalhos específicos com as Políticas Públicas de Educação Ambiental.

- a Profa. Maria do Carmo, pioneira no trabalho com a Educação Ambiental.

Essas informações me conduziram ao encontro com o primeiro sujeito da pesquisa. E ao final do diálogo a Diretora Pedagógica se colocou a disposição para a partir dos resultados da pesquisa contribuir de alguma forma com seu trabalho para o campo da Educação Ambiental.

 **Data:** 02 de outubro de 2015

Estive na PROGRAD no período da manhã a procura da Diretora da DIADG e da Diretora DGL, devido a ambas estarem em atividades externa não pude encontrá-las. No período da tarde, retornei a PROGRAD, com o mesmo objetivo, no entanto ambas não puderam me atender devido a reuniões internas.

Nesse momento solicitei o e-mail das diretoras a recepcionista, para que pudesse entrar em contato.

 **Data:** 04 de outubro de 2015

Entrei em contato via e-mail com a Diretora da DIADG, explicado o objetivo de minha pesquisa e a necessidade de começar a investigação pela PROGRAD, tendo em vista percorrer o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental na formação de professores de FURG. Rapidamente, obtive retorno do e-mail com resposta positiva para o encontro e sugestão de agendamento para que nos encontrássemos no dia 07/10/15 às 14h na sala da DIADG na PROGRAD.

 **Data:** 07 de outubro de 2015

Na manhã desse dia a Diretora da DIADG entrou em contato via e-mail, avisando que não poderíamos realizar nosso encontro devido ela estar afônica. Então, sugeriu que nossa entrevista ficasse para o dia 16/10/15 às 14h, na PROGRAD. Respondi o e-mail confirmando a data, e, ainda me colocando disposição para realizarmos a entrevista em qualquer outro dia anterior a 16/10, caso fosse possível, pois durante esse período eu estaria na FURG trabalhando no texto da dissertação.

Na mesma data, devido ao adiantado do ano letivo e o tempo para realizar a pesquisa, entrei em contato com a Diretora e a Vice-diretora do Instituto de Educação, via e-mail, para agendarmos um encontro. Na ocasião, ainda coloquei que se fosse de vontade delas poderíamos realizar a entrevista apenas com uma das representantes da Unidade, visto que ambas desenvolvem o trabalho concomitantemente no IE.

✚ **Data:** 16 de outubro de 2015

Nesse dia, às 14h na PROGRAD, fui recebida pela Diretora da DIADG, conforme combinado, em sua sala para dialogarmos sobre as minhas questões de pesquisa. A entrevista ocorreu de forma bastante tranquila, iniciando pela minha exposição sobre o objeto de pesquisa o que motivou a entrevistada a falar sobre o seu trabalho na DIADG e durante sua explanação já suscitaram informações significativas ao meu processo investigativo.

Nesse momento solicitei sua autorização para começar a gravação em áudio. No entanto, a entrevistada se opôs alegando não se sentir a vontade com a gravação, além de não gostar de sua voz em áudios. Sendo respeitado o desejo da entrevistada fiz anotações durante a entrevista das informações que considerei mais pertinentes, e que tive tempo hábil para realizar a anotação, tendo como estratégia prestar muita atenção no que dizia a entrevistada para que eu pudesse rememorar e escrever pós nosso encontro.

As questões orientadas pelo Roteiro de Entrevista foram sendo colocadas a medida que eu sentia necessidade de intensificar alguns pontos durante o diálogo, para que meus objetivos de pesquisa fossem atendidos. Assim, todas as questões foram respondidas, não havendo oposição acerca da revelação das informações que solicite durante a entrevista, gerando um momento de investigação de tenaz sinceridade e serenidade.

A entrevistada durante nosso diálogo me apresentou documentos que fazem parte de seu trabalho, como: Projeto Pedagógico da FURG, o Plano de Desenvolvimento Institucional e algumas das Políticas Públicas que orientam seu trabalho de auxílio nas Reformulações dos Cursos de Graduação. Na ocasião, também, me mostrou o Plano

Nacional de Educação Ambiental, de 1999, o qual fazia parte das orientações de reformulação de um dos Cursos de bacharelado.

✚ **Data:** 20 de outubro de 2015

Assim que realizei a transcrição da 1ª entrevista, a partir das minhas anotações e memórias sobre o momento, enviei o documento para a Diretora da DIADG para que ela pudesse alterar o que considerasse pertinente e aprovar o texto. No mesmo dia a Diretora confirmou o recebimento e respondeu que dentro de 2 dias faria a leitura e enviaria suas considerações.

Na mesma data em ligação telefônica direta para o Instituto de Educação busquei contato com a Diretora da Unidade, a qual estava presente no IE no momento, mas não pode atender a ligação devido a compromissos prementes.

Aproveitado o ensejo, nesse dia, fiz contato com a Coordenadora do Curso de Pedagogia, via e-mail, explicando sobre a minha pesquisa e a convidando para um diálogo, o que poderia suscitar em uma entrevista. Na tarde do mesmo dia, a Coordenadora respondeu ao e-mail, agendando nosso encontro para o dia 05/11/15, às 9h, na sala da coordenação. Imediatamente, confirmei a data e aproveitei para solicitar os documentos que representam o Curso de Pedagogia (Projeto Político Pedagógico atual, ementa das disciplinas e Quadro de Sequencia Lógico).

✚ **Data:** 21 de outubro de 2015

Em resposta ao e-mail, a Coordenadora da Pedagogia respondeu dizendo que ainda não tinha disponível o atual PPP da Pedagogia, devido a recente reformulação do Curso que começou a ser efetivado o 1º semestre de 2015.

Nesse dia, entrei em contato, novamente, com a Diretora do IE através do telefone. Sendo atendida por ela, expliquei os objetivos da pesquisa e a necessidade de sua participação como sujeito da investigação. Primeiramente ela indicou que a conversa fosse feita com a Coordenadora da pedagogia, mas após minha explicação sobre o processo de investigação, o qual intenta perpassar as instâncias da Universidade para compreender o movimento das DCNEA na formação de professores, em específico no

Curso de Pedagogia, ela aceitou. No entanto, solicitou que eu entrasse em contato através de seu telefone pessoal na próxima sexta-feira (23/10/15), dia em que ela já teria organizado sua agenda e poderíamos decidir um horário.

✚ **Data:** 23 de outubro de 2015

Em contato por telefone com a Diretora do IE agendamos nosso encontro para o dia 25/10/15, às 10h, na sala do Instituto de Educação.

✚ **Data:** 26 de outubro de 2015

Através do e-mail recebi retorno da Diretora da DIADG sobre transcrição da entrevista, com algumas pequenas inserções no texto, as quais foram todas aceitas, pois contribuíram para um maior detalhamento das informações coletadas no momento da entrevista.

✚ **Data:** 29 de outubro de 2015

No Instituto de Educação, as 10h, nessa data, foi realizada a entrevista com a Diretora da unidade, a qual permitiu a gravação de nosso diálogo, o que possibilitou a transcrição da entrevista com grande riqueza de detalhes, assim gerando uma análise das informações o mais próximo possível do real movimento do fenômeno investigado. A entrevista demorou um pouco a ser realizada devido as atribuições do trabalho da Diretora, no entanto quando a entrevista começou a entrevistada me proporcionou um momento bastante fértil de coleta de informações para as futuras análises.

Sendo ela muito atenciosa e minuciosa nas respostas dada a cada uma das questões. Assim, todas as questões acerca da pesquisa foram respondidas com clareza, ainda se dispondo a entrevistada para eventuais esclarecimentos pós momento do encontro. Desse diálogo de entrevista, suscitou a necessidade de investigarmos acerca da disciplina ministrada no Curso de Pedagogia, a partir de 2015, Educação, ambiente, culturas e diferenças, a qual se faz centralidade nesse processo de investigação sobre o movimento das DCNEA na formação de professores do Curso de Pedagogia da FURG.

Então, ao término da entrevista, solicitei na Secretaria do IE o contato de e-mail e o número de telefone da professora que ministrou a disciplina, que tem a Educação Ambiental como um conteúdo e na noite do mesmo dia entrei em contato por e-mail. Também, ao final desse dia passei um e-mail para a Diretora do IE com a transcrição da entrevista para interferências, sugestões e aprovação do texto.

✚ **Data:** 05 de novembro de 2015

Nessa data, às 9h, na sala da Coordenação da Pedagogia, foi realizada a entrevista com a Coordenadora do Curso. Nosso diálogo foi gravado, tendo início com questionamentos a partir do Roteiro de Entrevista, em que a entrevistada respondeu tranquilamente e com riqueza de detalhes todos os questionamentos da investigação e situou sua fala, em boa parte do diálogo, no âmbito da atual Reformulação do Curso de Pedagogia, efetivada no 1º semestre de 2015.

Esse encontro, também, fortaleceu a necessidade de uma entrevista com a Professora que ministrou no primeiro semestre desse ano a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças. Além de, ter ofertado informações muitíssimo pertinentes sobre a nova forma em que se encontra o Curso de Pedagogia e a preocupação apresentada tanto pela entrevistada quanto pelos documentos oriundos do Curso com a efetivação da Educação Ambiental.

✚ **Data:** 06 de novembro de 2015

Enviei através de e-mail à Coordenadora da Pedagogia a entrevista transcrita, para que ela pudesse dar sugestões, fazer interferências e aprovar o texto.

✚ **Data:** 10 de novembro de 2015

Devido a não obter resposta por e-mail da Professora que ministrou a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças, entrei em contato com a mesma por telefone com, sendo atendida, expliquei o motivo da ligação e imediatamente a ela agendou nosso encontro para o dia 18/11/15, às 19h.

✚ **Data:** 18 de novembro de 2015

O encontro com a professora da disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças aconteceu no Centro de Convivências da FURG, onde tivemos um dialogo bastante agradável, e arraigado de conhecimentos sobre os processos metodológicos da Educação Ambiental, devido a vasta experiência da entrevistada no NEMA. Nosso diálogo foi gravado e gerou informações muito pertinentes, principalmente o que tange a concepção sobre Educação Ambiental.

✚ **Data:** 19 de novembro de 2015

Enviei à professora da disciplina a entrevista para sugestões, alterações e aprovação. No mesmo dia recebi resposta de aprovação e nenhuma alteração.

✚ **Data:** 02 de dezembro de 2015

A coordenadora da Pedagogia reenviou o texto revisado e aprovado, com algumas pequena alterações no que diz respeito a grafia da escrita.

Apêndice 02 – Parte I – Investigação no âmbito da Pró-reitoria de Graduação - ProGRAD e Parte II – Investigação no âmbito do Instituto de Educação – IE (entrevistada 1)

## 1. PARTE I – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA 1

Data: 16 de outubro de 2015

Local de Entrevista: Universidade Federal do Rio Grande – FURG  
Pró- reitoria de Graduação – PROGRAD  
Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento a Graduação – DIADG

Função profissional: Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Recepção das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA)
2. Articulação entre a PROGRAD e o Instituto de Educação (IE)
3. Proposições por parte da PROGRAD ao IE para implementação das DCNEA no currículo das Licenciaturas
4. O processo de implementação das DCNEA no currículo das Licenciaturas: questões positivas e impasses

### ANOTAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA

[1 e 3] A Furg, por ser uma universidade voltada aos ecossistemas costeiros e oceânicos, tem como sua identidade a Educação Ambiental, questão que é garantida em seus documentos: PPI e no PDI, através da promoção da sustentabilidade, sendo uma delas a sustentabilidade ambiental. Dessa forma, o trabalho com as Políticas de Educação Ambiental, assim como a receptividade dessas pela instituição como um todo, não é difícil, pois faz parte da filosofia e da vocação dessa universidade a Educação Ambiental.

O nosso trabalho na Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação (DIADG) junto aos cursos de bacharelado e de licenciatura tem como orientação o diagrama contido no PPI da FURG (nesse momento a entrevistada mostra o diagrama contido no PPI, no qual as questões circunscritas são: sustentabilidade ambiental, sustentabilidade social, sustentabilidade tecnológica e sustentabilidade econômica), portanto a Educação Ambiental é colocada por nós como uma concepção, a qual perpassa todas as disciplinas, não como um conteúdo que tem garantia dentro de uma disciplina específica.

Sempre que convocamos reuniões com a coordenação dos cursos ou somos chamados para discutir o currículo e a reorganização do PPC, independente do curso, temos como eixos norteadores as Políticas Públicas da Educação Ambiental, da Cultura Afro-brasileira e Africana e da Inclusão das Pessoas com deficiência (a entrevistada mostra o documento de reformulação curricular de um curso de bacharelado, onde consta a Lei 9795 de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA). Há uma boa recepção dos grupos referente a abordagem da Educação Ambiental enquanto concepção, no entanto a garantia de que essa perspectiva se vincule na sala de aula ainda é um desafio.

[2] Estou na DIADG a 3 anos (2013, 2014, 2015) . Sempre que há um novo documento legal que sugira reformulação dos cursos buscamos trabalhar a partir dele e pensar o currículo junto com a coordenação dos cursos. Nesse momento, por exemplo, já estamos começando a pensar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, de 1º de julho de 2015. E é por esse caminho que se estabelece a articulação da PROGRAD com os cursos de graduação.

[4] Não há resistência por parte dos grupos para adesão das questões da Educação Ambiental, devido a Furg ter isso como centralidade em seu contexto, mas há resistência por parte dos docentes a partir do planejamento e nos momentos de discussão para a implantação e avaliação curricular. Trabalhamos sempre com um pequeno número de pessoas, as quais são sempre as mesmas, o que inicialmente pode inviabilizar a construção de um currículo para promoção da Educação Ambiental enquanto concepção, pois o grupo não está presente em sua maioria para discutir e planejar, o que poderá prejudicar o desenvolvimento dessa perspectiva na sala de aula.

Temos como ideal contemplar a Educação Ambiental enquanto concepção. No entanto, temos na universidade alguns cursos trabalhando com a Educação Ambiental como disciplina ou como conteúdo em uma disciplina. A nossa maior dificuldade em inserir a questão da Educação Ambiental no currículo está na instância do ensino, pois no que diz respeito à extensão e a pesquisa o trabalho é desenvolvido.

## 2. PARTE II – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE

A entrevistada 1, atual Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação a DIADG/PROGRAD, ocupava no ano de 2012 a função de Diretora do Instituto de Educação, ano de promulgação das DCNEA.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Primeiro contato do IE com as DCNEA
2. Relação da PROGRAD no processo de implementação das DCNEA no currículo das Licenciaturas
3. Implementação das DCNEA no currículo das Licenciaturas
4. Articulação do IE com a Coordenação do Curso de Pedagogia para implementação das DCNEA

### ANOTAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA

[1] A primeira informação que tivemos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental foi em uma reunião de colegiado do IE, no ano de 2012, onde professores e representantes do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) anunciaram e comemoraram a promulgação dessa política. Visto que, as DCNEA um marco e um avanço para Educação Ambiental no Brasil e um documento significativo que traria visibilidade ao curso de pós-graduação.

[2, 3 e 4] No ano de 2012 após a promulgação das DCNEA (5 de junho de 2012) não houve articulação da PROGRAD com o IE para tratar sobre a questão. Assim como, não houve um momento de articulação do IE com a Coordenação do Curso de Pedagogia para pensar as novas diretrizes para Educação Ambiental (2012 foi o último ano da entrevistada na gestão do Instituto de Educação). A articulação com a Coordenação do Curso de Pedagogia e com Curso de Educação Física para tratar sobre as DCNEA pode ter ocorrido via PPGEA. Acredito que no Programa de Educação Ambiental tenha acontecido discussões nas linhas de pesquisa sobre a temática das Diretrizes da Educação Ambiental.

Apêndice 03 – Parte II – Investigação no âmbito do Instituto de Educação - IE e Parte III – Investigação no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia (entrevistada 2)

## 1. PARTE II – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO - IE

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA 2

Data: 29 de outubro de 2015

Local de entrevista: Instituto de Educação - IE

Entrevistada: Diretora do Instituto de Educação

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental
2. Implementação das DCNEA no currículo das Licenciaturas
3. Relação da PROGRAD (DIADG) no processo de implementação das DCNEA nos cursos de Licenciatura
4. O processo de implementação das DCNEA nas licenciaturas: Questões positivas e impasses
5. Articulação entre Instituto de Educação e Coordenação do Curso de Pedagogia para a implementação das DCNEA nas licenciaturas

## 2. PARTE III – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A entrevistada 2, atual Diretora do Instituto de Educação, no ano de 2012 ocupava a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia, ano de promulgação das DCNEA.

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conhecimento das DCNEA
2. Implementação das DCNEA no Curso de Pedagogia
3. Relação do IE no processo de implementação das DCNEA no Curso de Pedagogia
4. O processo de implementação das DCNEA: questões positivas e impasses

#### TRANSCRIÇÃO DO AUDIO DA ENTREVISTA

\*\*\* As questões de entrevista da parte II e III foram abordadas em concomitância.

*Pesquisadora* - Como acontece o primeiro contato do IE com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, as DCNEA?

*Entrevistada* - Na verdade essas diretrizes são de 2012, anteriores a minha gestão no Instituto de Educação, então se perguntares sobre o meu contato pessoal é um e enquanto diretora do IE é outro. Naquele momento eu era Coordenadora do Curso de Pedagogia, já estávamos sabendo de toda essa movimentação, e estávamos em processo de alteração curricular, estávamos começando a alteração curricular do Curso que entrou em vigor agora (1º semestre de 2015). Depois tu podes conversar melhor com a coordenação que provavelmente irá te colocar essas questões. Fica muito difícil eu te dizer como é que surge isso aqui (IE), porque eu não estava na direção do Instituto de Educação naquele momento, mas posso te dizer o que nós pensamos sobre a Educação Ambiental em termos de currículo das licenciaturas de maneira geral e, mais especificamente, das licenciaturas que estão dentro do Instituto de Educação (Educação Física e Pedagogia). Não necessariamente – acho que nem é essa a proposta – deva ter uma disciplina que trate das questões da Educação Ambiental, mas a Educação Ambiental deve atravessar as disciplinas que são abordadas por dentro do curso. Penso que isso não se restringe as disciplinas de cunho pedagógico, sendo uma perspectiva que o próprio curso adotaria ou não para tratar com relação a essas questões. Agente sabe que todos os temas que são transversais são mais difíceis de serem abordados, então em alguns momentos essas discussões acabam se colocando como disciplina, em específico, o que é o caso do Curso de Pedagogia. O Curso de Pedagogia tem uma disciplina, o que não quer dizer o que o tema não será abordado (em outras disciplinas), mas o curso tem uma disciplina

que aborda não só a Educação Ambiental como também outras questões. Essa disciplina não existia, ela é do currículo novo (Nesse momento a entrevistada busca em um documento o nome exato da disciplina) o nome dele é Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças. Ela não trata só da Educação Ambiental, trata de vários temas que são temas transversais, os quais atravessam o currículo. Eu vejo que o movimento mais geral passa pelos próprios professores ou por disciplinas localizadas, do que especificamente pelo currículo dos próprios cursos das licenciaturas, estou falando agora de maneira geral. É claro! Como somos aqui um Instituto de Educação, temos um Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental e temos um grande número de professores que já atuou ou atua nesse programa, ou mesmo não atuando – como é o meu caso que não atuo e nem fiz o Doutorado em Educação Ambiental, mas vou acompanhando esses processos, essas discussões e a relevância desse direcionamento. Então, é algo muito mais fácil para o Instituto de Educação lidar com essas questões – o que não é fácil mesmo aqui dentro do Instituto de Educação – não é fácil lidar com essas questões nesse contexto que agente vive.

*Pesquisadora* - Quais foram as estratégias pensadas para implementar a Educação Ambiental no âmbito de todas as licenciaturas?

*Entrevistada* - Esse movimento ainda é muito inicial. Então, eu não posso te dizer que nós já temos grandes estratégias montadas para que agente já possa ir experienciando isso nas licenciaturas como um todo, de uma maneira mais geral. É muito mais fácil para mim te falar das estratégias que nós montamos no Curso de Pedagogia, porque nós começamos – talvez essa seja uma estratégia – pensando aqui. Para depois irmos pensando de uma forma mais geral, nas proposições que os próprios professores que atuam nos cursos de licenciatura de maneira geral possam ir promovendo. Nossa estratégia inicial foi uma discussão mais interna aqui com o curso de Pedagogia. Quanto aos demais cursos de licenciatura as discussões sobre Educação Ambiental no currículo podem ficar em nível dos próprios professores, porque muitos dos professores que tem relação com a Educação Ambiental atuam junto aos cursos de licenciatura no geral. Não necessariamente isso deva chegar à direção. Essas discussões podem estar sendo feitas por outros caminhos. As discussões que chegam até nós na maioria das vezes são dos próprios professores do Instituto de Educação.

*Pesquisadora* - Houve algum movimento da PROGRAD para discutir as DCNEA junto a coordenação dos cursos de licenciatura ou junto ao Instituto de Educação?

*Entrevistada* - No momento em que o Instituto de Educação encaminhou a alteração curricular para o Curso de Pedagogia – eu só posso te falar desse direcionamento mais do Instituto de Educação – houve preocupação da PROGRAD para que houvesse uma discussão, uma implementação, e que esse tema aparecesse dentro do currículo pela relevância, houve uma confirmação e uma afirmação da PROGRAD nesse sentido. Como eu não tenho participado das reuniões do COMGRAD (Comitê de Graduação) eu acho que essa informação tu poderás obter com a Coordenadora do Curso de Pedagogia porque ela participa das reuniões com os coordenadores de Curso. A relação da PROGRAD tem sido mais direta com a coordenação dos cursos, em relação aos currículos dos cursos. Mas é claro! Quando um diretor de unidade encaminha – o que foi o nosso caso – um proposta de alteração curricular de um curso há uma orientação, uma discussão, um acompanhamento por parte da PROGRAD. E nesse acompanhamento para as alterações curriculares do Curso de Pedagogia essas questões foram abordadas, foram salientadas, foram colocadas. Se houve uma discussão da PROGRAD sobre as diretrizes e sobre a forma de implementação talvez a coordenação do curso (Pedagogia) possa te responder ou a própria PROGRAD, talvez possa ter feito (a discussão sobre as DCNEA) no âmbito das coordenações.

*Pesquisadora* – A atual reformulação do Curso de Pedagogia agrega as proposições das DCNEA de 2012?

*Entrevistada* - Essa reformulação começou bem antes de 2012, ela começou a ser pensada por volta de 2010 com uma pesquisa, ouvimos os professores, ouvimos os estudantes e isso foi crescendo com as reuniões pedagógicas que nós fazíamos – mas é claro, que todo o processo de alteração curricular é bastante complexo, é longo – e se concretizou agora em 2015. Uma alteração curricular no Curso de Pedagogia hoje é sempre alvo de muitas discussões, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia atualmente direcionam uma serie de questões, de temas que precisam ser abordados, tratados dentro do currículo. E há uma transversalidade muito grande de temas que agente precisa abordar. E é claro, há um cruzamento de diretrizes da Pedagogia com as diretrizes outras que vão surgindo, como as diretrizes da formação

dos professores, e agente precisa atender a todas elas. A quantidade de temas que queremos colocar dentro do currículo é tão grande, e como conjugar isso? Em um currículo que se faz em quatro anos é bem difícil.

*Pesquisadora* – Como diretora do Instituto de Educação que elementos do processo de implementação das DCNEA nas licenciaturas tu destacarias?

*Entrevistada* - Não há resistência aqui dentro do Instituto de Educação em relação a esse tema. Mas, te digo, tratar de qualquer tema transversal é sempre muito difícil, porque a implementação disso é sempre muito difícil, principalmente pela nossa forma disciplinar de tratar o currículo. Nós ainda pensamos disciplinarmente! No momento que temos uma disciplina que aborda isso parece que é essa disciplina que vai abordar, então quem vai abordar vai ser o professor que trabalhará com essa disciplina. Muitos professores quando tem oportunidade de tratar dessas questões em suas disciplinas ,surgindo uma oportunidade, vão abordar. Mas, ao mesmo tempo que agente tem uma disciplina que trate dessas questões – garantindo a abordagem (da Educação Ambiental) – agente também corre o risco dos professores pensarem: bem ali já tá o tema, então eu não preciso mais me preocupar em tratar desse tema. Então, toda a questão que agente coloca dentro de uma disciplina tem o seu ganho e tem a sua perda, nós garantimos que seja tratado, mas também corremos o risco de ser tratado especificamente ali. Esse tema é muito bem aceito, mas é claro como o currículo do curso de Pedagogia tem muitas questões a serem tratadas, como: a Educação Infantil – e tratar da educação infantil é tratar da educação dos bebês e das crianças um pouco maiores, de 0 a 5 anos e 9 meses; dos Anos Iniciais – é tratar das crianças que estão em fase inicial de alfabetização e das crianças que já estão e faz mais elaborada do seu processo de alfabetização com idades muito diferentes; é tratar de Gestão; de Educação de Jovens e Adultos; de Necessidades Especiais; é tratar da diferença; da cultura; da Educação Ambiental. É uma complexidade muito grande e uma amplitude de temas que agente precisa abordar por dentro do Curso de Pedagogia. Quando o professor pega a sua especificidade para trabalhar ele precisa dar conta dela e algumas coisas são priorizadas em detrimento de outras. Então, eu acho que essa é uma dificuldade que todos os professores, de maneira geral, tem. Eu tenho, porque sou professora no Curso de Pedagogia e acabo priorizando determinados temas, porque são temas que eu preciso dar conta naquela disciplina. Isso não significa que eu não perceba a importância de todos os outros temas, mas a questão

é tratar das coisas que eu preciso tratar naquele determinado momento. E isso são as escolhas que agente faz quando temos um currículo que é disciplinar, assim como são todos os currículos de graduação por mais que agente faça o movimento de abordar esses temas, ainda temos um currículo que acaba fechando em disciplinas. Eu vejo que o fato de agente ter hoje uma disciplina – essa foi uma escolha feita pelo grupo – com todas as perdas e ganhos – mesmo ainda sendo uma escolha inicial e sabendo que temos muito para avançar – é uma forma de mostrar que o tema é importante, que ele precisa ser tratado e de garantir que ele vai ser tratado. É uma forma de garantir, minimamente que o tema (Educação Ambiental) vai ser tratado, assim como são garantidos tantos outros temas em disciplinas. Não é o proposto, isso agente sabe, o ideal e que nos tivéssemos esse movimento geral da Educação Ambiental no curso todo, mas não temos essa garantia. O que vai garantir isso é a postura de cada professor frente a esses temas. De certa forma eu trabalho no meu cotidiano com as estudantes questões relacionadas: a gênero, a diferenças, a educação ambiental, ao ambiente, posturas que eu vou tendo com meus estudantes. Eu acho que isso é algo que vai na direção do que deve ser, mas ainda temos muito para avançar em termos de Curso de Pedagogia, de Instituto de Educação. Estamos em uma fase muito, muito inicial – sou bem sincera em te dizer – nos vamos caminhado a passos lentos, mas acredito que já estejamos começando a fazer. Talvez os nossos próximos passos sejam no sentido de ir avançando para outros cursos, para uma postura mais geral, para uma transversalidade maior. Porque isso, atualmente, é uma disciplina. Existe toda uma preocupação tanto da direção quanto da coordenação do curso (Pedagogia) para que esse tema seja abordado, seja trabalhado, dada a relevância que esses tema tem na nossa vida cotidiana. Isso é uma questão de perspectiva e para o Instituto de Educação é algo que esta relacionado a sua vocação que esta vinculado a formação de professores, e pelo fato de nós termos grupos de pesquisa que estuda questões relacionadas a Educação Ambiental. Além de, termos um Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, que funciona em nível de Mestrado, Doutorado e Especialização. Penso que existe sim, uma boa aceitação, um direcionamento, uma intencionalidade, mesmo que agente vá caminhando mais lento do que gostaríamos.

*Pesquisadora* - O PPGEA foi chamado durante o processo de reformulação da Pedagogia?

*Entrevistada* - A coordenação especificamente não, mas os professores que atuam lá sim, pois são professores do IE, por exemplo, a Profa. Narjara que fez o Doutorado ali – porque ela fazia parte do NDE (Núcleo Docente Estruturante) do Curso de Pedagogia – e a Profa. Suzane. Então, tínhamos professoras que estavam ou estava saindo do Doutorado naquele momento e que estavam muito próximas ao NDE, talvez por isso a coordenação do PPGEA não tenha sido chamada. Porque tínhamos esses professores que podiam dar esse suporte das questões relacionadas a questão ambiental. Que eu lembre em 2012 não houve esse envolvimento. E em 2013 eu acompanhei parte do processo e depois no momento de realmente configurar o currículo participando como diretora eu não podia estar em todas as reuniões. Eu assumi a direção em 2013 já com a Suzane. Nós saímos as duas da coordenação e viemos as duas para IE.

*Entrevistada – Comentários finais:* Nós sabemos que essa é uma iniciativa bastante inicial, em uma caminhada lenta, mas não uma caminhada de não dar importância. Até porque temos aqui um grande número de professores envolvidos com a questão ambiental. Sabemos que quando colocamos uma disciplina temos um limite. Até pouco tempo quando eu pensava sobre a disciplina ficava meio preocupada, mas acho que hoje eu penso um pouco diferente em relação a isso. Num primeiro momento pelo menos é uma garantia, garante que a discussão seja feita.

Apêndice 04 – Parte III – Investigação no âmbito da Coordenação do Curso de Pedagogia (entrevistada 3)

1. PARTE III – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA COORDENAÇÃO DO  
CURSO DE PEDAGOGIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA 3

Data: 5 de novembro de 2015

Local de entrevista: Sala da Coordenação do Curso de Pedagogia

Entrevistada: Coordenadora do curso de Pedagogia

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Conhecimento das DCNEA
2. Implementação das DCNEA no Curso de Pedagogia
3. Relação do Instituto de Educação (IE) no processo de implementação das DCNEA no Curso de Pedagogia
4. O processo de implementação das DCNEA: questões positivas e impasses
5. A reestruturação do Curso de Pedagogia iniciada no 1º semestre de 2015 e a influencia das DCNEA
6. O que nessa reorganização do Curso de Pedagogia garante a efetivação das DCNEA?
7. Além do PPP, QSL e ementa das disciplinas outros documentos representantes do Curso de Pedagogia

OBS: Solicitar PPP (antigo e novo), QSL (antigo e novo) e Ementas das disciplinas.

TRANSCRIÇÃO DO AUDIO DA ENTREVISTA

*Pesquisadora* – Quando começa na Coordenação do Curso de Pedagogia?

*Entrevistada* – Eu tenho dois momentos na Coordenação, comecei em 99 e fui até o final de 2002 e agora retornei em 2012, quando assumiu a nova reitoria e houve eleição. Porque quem estava na coordenação era a Profa. Maria Renata e quando ela assumiu a Direção do IE eu assumi, inicialmente interinamente, e depois por eleição, já estou na segunda gestão.

*Pesquisadora* – Em 2012, momento de promulgação as DCNEA houve alguma promoção de discussão sobre esse documento?

*Entrevistada* – Na verdade não, porque como sabes, aqui nós somos de certa forma atropelados pelas coisas, são "N" coisas. É claro, estás pontuando aqui as DCNEA, mas existem outras tantas legislações, determinações, que vem para darmos conta. Como aconteceu em 2012, nós já estávamos aqui no Curso de Pedagogia discutindo o currículo e é lógico que nesse momento vem na discussão a necessidade da inclusão da legislação, não de uma disciplina, porque a proposta não é de uma disciplina, mas da discussão dentro do curso sobre a questão ambiental. E, então, começamos a pensar dentro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) como seria o desenho do curso. O que nos assustou em um primeiro momento! Foi uma serie de determinações legais que estabelecem o que o curso deve atender, mas nós temos um tempo específico para isso, que são quatro anos. Poderíamos pensar em aumentar o tempo do curso? Sim. Mas, até que ponto seria viável? Seria aprovado? Porque em geral os cursos de licenciatura são nesse formato de quatro anos. Nós queríamos redefinir uma serie de coisas, porque em 2010 a primeira turma (do currículo antigo) havia se formado e nós já estávamos fazendo pesquisas, como a que a coordenação já havia feito com os alunos e a pesquisa de doutorado da professora Suzane Vieira. E todas essas pesquisas apontavam para a necessidade de se repensar o curso e reorganiza-lo dentro de um novo formato. A nossa maior dificuldade era a inclusão dos alunos desde o primeiro ano na escola. Porque, desde a minha pesquisa em 99 – eu também trabalhei com o Curso de Pedagogia na minha dissertação – os alunos já falavam que no inicio do curso havia as disciplinas de fundamentos, as quais eles não entendiam o significado e que ficavam com a experiência de escola, de sala de aula, lá ao final do terceiro ano, já quando estavam quase com o pé no estágio. Nós já estávamos tentando pensar uma forma de resolver isso! Então, de 2012 até o ano passado ficamos dois anos de forma mais intensa discutindo como nós iríamos fazer. E no bojo dessa discussão veio a Educação

Ambiental. Como dar conta disso? Bem, o que nós encontramos como possibilidade de atendimento – porque nós tínhamos a necessidade de abranger a Educação Ambiental, a Inclusão, a discussão das Diferenças, uma serie de questões que entendíamos como importantes de serem trabalhadas, mas que não sabíamos como colocar dentro do curso – foi criado uma disciplina que começou a vigorar a partir desse ano buscando tratar dessas questões. Claro! Existe uma disciplina que busca pontuar mais acerca desses temas, mas de qualquer forma há outras disciplinas que ao logo do curso vão incluir, dependendo de suas relações com as temáticas. Como por exemplo, a questão da inclusão é trabalhada dentro da disciplina de Educação Especial – que antes vocês tinham como Portadores de Necessidades Especiais, no quarto ano. Então, por dentro dessa disciplina – uma disciplina que já esta sendo dada nesse ano no 3º semestre – vão ser problematizadas todas essas questões relativas à Educação Ambiental: o que se pensa sobre isso, que sentido tem isso em um curso de formação de professores, que impacto essa formação dada no curso efetivamente refletirá na prática desse professor. Quem trabalhou com essa disciplina esse ano, foi uma professora que está aqui no IE na qualidade de pós- doutoranda, é orientanda da professora Elizabeth Schimdt e formada na Educação Ambiental, é a Carla Crivellaro. E ela começou a desenvolver a disciplina e em seguida veio conversar conosco para sugerir alguns acréscimos, algumas reformulações, na ementa da disciplina. É claro, que como acabamos de fazer a reforma, ficamos de rediscutir isso no NDE – ela fez algumas considerações que julgava importante e nos trouxe questões bem situadas na Educação Ambiental. Ela fez saída de campo com as alunas – observei que as alunas gostaram bastante do trabalho realizado – mas depois disso não tivemos contato por conta da intensidade das atividades. Então, nós estamos vivendo um processo, em um primeiro momento pensamos em uma ementa para a disciplina para tentar dar conta de todas as questões. Porque, realmente sabemos que esse não é o espirito das propostas – tanto das que tratam das questões étnico-raciais quanto das que tratam da educação ambiental – o propósito é que as temáticas atravessem o currículo e não estejam situadas em um único momento no curso. Sabemos de certo modo que as pessoas que tem maior familiaridade com aqueles temas é que vão acabar trazendo a discussão para dentro de sua disciplina. Por conta disso, para evitar a situação de que todos trabalham e depois ninguém trabalha, optamos por dar um espaço no currículo para que a questão ambiental fosse mais especificamente trabalhada dentro de uma disciplina. Nesse momento é isso que temos! A

implementação da Educação Ambiental dentro de uma disciplina. A disciplina não vai tratar só disso, mas vai abranger também as questões voltadas à discussão das diferenças e das culturas (Nesse momento a entrevistada busca uma cópia do novo Quadro de Sequencia Lógica e me entrega, assim como o Projeto Político Pedagógico de 2011, o qual ainda está vigorando, permitindo que eu faça cópia dos documentos).

*Pesquisadora* – Para mim seria bastante importante ter acesso ao novo PPP, mesmo que em fase de desenvolvimento. Me comprometo em trabalhar com ele na perspectiva de conhecer e analisar um documento que esta em fase de desenvolvimento, como forma de uma panorama do que virá a ser esse documento.

*Entrevistada* – Então, vou te explicar! Para fazermos a reorganização do curso é aberto um processo para justificar essas alterações e logo em seguida vem a parte mais técnica que diz respeito as disciplinas que são excluídas, que são incluídas, as criadas e é esse o material (A entrevistada me mostra o documento impresso) que eu posso te passar. Nesse momento é isso que temos! O projeto Pedagógico eu ainda não posso te passar, pois ele ainda está rascunhado com inserções de vários professores, os quais compõem o NDE e vão escrevendo em diversas partes. Nós teremos em seguida uma reunião do NDE para fechar o que realmente vai ficar no Projeto Pedagógico e o que será retirado. É essa parte aqui (Apontando para o documento impresso) que nós encaminhamos para o COEPEA (Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração) para ser aprovado, esse material eu posso te garantir que não será alterada. E eu posso te encaminhar por e-mail o arquivo, aqui vem a ementa das disciplinas novas que foram criadas. O nome da disciplina que falo é Educação, ambiente, culturas e diferenças, ela é semestral, localizada no 3º semestre, tem 4 horas semanais, são 60 horas e 4 créditos. Não há pré-requisito, o curso não tem pré-requisito, somente lá no 7º semestre o aluno precisa ter concluído, até o 6º semestre, todas as disciplinas para poder fazer o Estágio I. Os alunos só vão fazer estágio I e TCC I – porque agora o TCC é trabalhado em 2 disciplinas – se ele tiver com todas as disciplinas até o 6º semestre, é o único pré-requisito que tem o curso. Com relação à ementa da disciplina (que traz a questão da Educação Ambiental) a mesma ficou redigida da seguinte forma: Relação entre educação e culturas. A incorporação da dimensão ambiental e cultural no currículo escolar e em espaços não formais. Problematização das ações pedagógicas a partir de estudos sobre meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos, inclusão

e diferença. Aqui, também, tem a bibliografia que a gente indicou, porque esse é o formato que temos que encaminhar, essa é uma bibliografia básica que vai trabalhar na perspectiva da Educação Ambiental com o Loureiro, Mauro Guimarães e na área das questões étnico-raciais que é o Kabengele Munanga com Negritude, uso e sentidos. E depois vem as bibliografias complementares como a Sato e Sandra Branco.

*Pesquisadora* – Como foi a relação do Instituto de Educação nesse momento de reformulação do curso de Pedagogia?

*Entrevistada* – O Instituto participa diretamente conosco, pois as pessoas que dirigem o IE são professores do Curso de Pedagogia. Inclusive a Profa. Suzane, que é a vice-diretora também fazia parte do NDE, então tivemos todo apoio, todo respaldo, houve momentos em que convidamos a Profa. Maria Renata devido a sua experiência no curso. Nós sempre pensamos que o ideal é que todos os professores pudessem participar, embora nem todos trabalhem com o Curso de Pedagogia, mas sabemos que em função das atividades nem todos conseguiram estar presente. Em um primeiro momento, abrimos para todo mundo poder dar sugestões, poder opinar. Mas, como nós tínhamos prazos para entrega do material – não é uma coisa que tínhamos um tempo *ad infinitum* para desenvolver – então acabamos nos centrando em núcleos para pensar a reformulação, discutir e propor. Quando havia uma disciplina que precisava sofrer alterações na sua ementa, ou na sua carga horária, por exemplo, ou na sua localização no Quadro de Sequencia Lógica (QSL), nós encaminhávamos um e-mail para aqueles professores que costumavam trabalhar com a disciplina para que eles pudessem opinar. Claro! Sabemos que não foi algo consensual, pois quando um professor trabalha a muito tempo com uma disciplina ele a considera como dele. Então, houve necessidade de acordos, de acertos. Não foi um processo tranquilo, sofremos críticas de alguns colegas que vieram falar que havíamos reduzido a carga horária da disciplina. Mas, tentamos pontuar que para incluir essas questões postas que não estavam dentro do quadro de disciplinas não podíamos manter as disciplinas com a mesma carga horária e ainda acrescentar mais questões sem aumentar o tempo do curso. Além de mantermos os 4 anos do curso nós reduzimos um período, porque tínhamos aquele grave problema da noite em que o último período não existe, isso estava nos deixando muito preocupadas. Porque o curso da manhã acabava sendo privilegiado, pois mesmo que os alunos saíssem muitas vezes, às 11:45h tinham ainda o 5º período, enquanto os alunos da noite

não tinham mesmo. Então, pensamos, para deixar como está, o melhor é oficializar, retirando o último período. A carga-horária desse 5º período ficou embutida nessas disciplinas que criamos de inserção. Criamos uma disciplina com uma carga-horária de 8 horas, sendo que 2 são presenciais e as outras 6 são feitas através da plataforma com atividades propostas pelos professores. Esse foi o jeito que encontramos, não posso afirmar que foi o melhor. Teremos reuniões com os professores que ficaram com essas disciplinas ao longo desse ano para vermos o que foi positivo, o que precisamos reformular. Porque sabemos que toda reforma só será efetiva no momento que ela entrar em funcionamento, antes disso não temos como saber, porque esta tudo no nível das ideias. Só se tem clareza que realmente funcionará quando a proposta começa a ser operacionalizada. Num primeiro momento houve bastante estresse com alguns colegas em função da carga horária reduzida, mas tentamos explicar os motivos pelos quais estávamos fazendo isso, quais eram os propósitos. Nós já lemos em muitos dos relatórios de estágio dos alunos, ao final no texto reflexivo, sobre a necessidade de haver um tempo maior de imersão na sala aula, de contato com a escola. Então, isso vinha a muito tempo nos incomodando e nós entendíamos que realmente era preciso rever essas coisas. A alternativa que encontramos nesse primeiro momento é essa, talvez daqui a pouco tenhamos que modificar novamente. Porque esse processo é dinâmico realmente, nunca se sabe, nós temos é que experimentar. Em termos de IE tivemos apoio incondicional, mas com os demais colegas houve algum estresse em função da sua carga horária diminuída. Tivemos disciplinas que nós precisamos trocar, como por exemplo, Filosofia da Educação. Como existem disciplinas que são chamadas do núcleo básico das licenciaturas e nós não as tínhamos no curso, tínhamos as nossas disciplinas, e a PROGRAD a muito tempo já indicava que quando houvesse as reformulações curriculares nós devíamos inserir essas disciplinas. E nesse momento precisávamos organizar disciplinas com carga horária menor, acabamos portanto, adotando as do núcleo básico. Como é o caso de Sociologia que ficou agora como elementos sociológicos, com a carga horária um pouco menor que a anterior. Perdas em relação a conteúdo a gente sabe que há, mas por outro lado pensamos que o espaço de sala aula não é o único lugar para aprender. Nós professores formados em outra concepção temos que avançar nisso. Claro! Que o espaço da sala de aula é extremamente importante pela interação, pela discussão, pela problematização que ela proporciona, o que a gente vai ter que aprender é como organizar a sala de aula para isso. Então, o espaço do moodle tá

aí para podermos encaminhar atividades, problematizações, discussões a distancia e deixar para sala de aula aquilo que é realmente necessário. É uma das saídas que encontramos, para poder dar conta. Sabemos que todos os professores entendem suas disciplinas como importante e se ela esta posta no curso é porque é importante, mas não considero que há uma mais importante que outra. Acabamos por fazer alguns arranjos, que nem sempre são entendidos por quem não esta participando do processo. Estamos nessa caminhada, vamos ver o que alcançamos de resultados. Espero que os melhores.

*Pesquisadora* – A Carla Crivellaro vai continuar com essa disciplina no próximo ano?

*Entrevistada* – Sim, ela vai ministrar a disciplina nas duas turmas, no próximo ano.

*Pesquisadora* – Ela trabalhou somente com o Curso de Pedagogia?

*Entrevistada* – Sim. Essa disciplina foi criada somente para o Curso de Pedagogia.

*Pesquisadora* – Houve inspiração em outra licenciatura para criação dessa disciplina?

*Pesquisadora* – Não. Foi uma criação por conta das nossas necessidades. Pensamos, vamos criar uma disciplina que tratem dessas questões que estão postas, as quais são necessárias e importantes. Eu lembro que em 2010 ou em 2011 tivemos uma disciplina Questões Atuais de História da Educação, na ocasião a Profa. Cláudia Cousin, que trabalha com a Geografia, pegou essa disciplina na noite e eu peguei pela manhã. Quando fomos ler o programa vimos que não tinha nada a ver trabalhar aquilo com os alunos, porque já havia a disciplina de História da Educação, então resolvemos inverter tudo. Esquecemos aquela ementa e montamos outro programa. A disciplina optativa é dada lá no 7º período, embora hoje os alunos estejam fazendo bem antes, mas fazem no turno inverso. E nós pensamos que naquele momento o curso não tinha uma disciplina que tratasse de outras questões, como gênero e sexualidade na escola, educação ambiental, drogas, então fizemos um programa onde cada unidade trataria sobre uma dessas temáticas. Nós chamamos pessoas para vir falar. Na disciplina teve uma parte que nós trabalhamos e outra parte que chamamos pessoas para vir falar. Foi muito bom! A Profa. Elizabeth Schimidt veio falar sobre drogas, devido a sua experiência no CENPRE (Centro Regional de Estudos, Prevenção e Recuperação de Dependentes químicos). O pessoal do CEAMECIM (Centro de Educação Ambiental, Ciências e Matemática) veio falar sobre sexualidade na escola. E a Profa. Cláudia, como era do

PPGEA (Programa de Pós- graduação em Educação Ambiental), falou sobre Educação Ambiental – trabalhamos basicamente com o livro do Marcos Reigota: O que é educação ambiental. Não havia tempo na disciplina de aprofundar isso tudo. Mas, foi a única vez no currículo antigo que os alunos tiveram contato com essa temática. Lembro que na ocasião tínhamos alunos já se formando e eles comentavam que foi ótimo pelo menos sair com uma noção dessas questões, até porque tinham alguns que estavam pensando em tentar seleção para o mestrado no PPGEA. E naquele momento desconstruíram a ideia de que Educação Ambiental trata só de lixo, de desmatamento, pois essa é a ideia que grande parte das pessoas tem sobre Educação Ambiental. Essa ideia também é bastante forte nas escolas. A pouco eu orientei uma dupla de alunas no estágio com a proposta de trabalhar com a Educação Ambiental e vinham com essa visão. Então, eu orientei que a ideia principal não é essa, não que isso não seja importante, mas nós precisamos buscar a Educação Ambiental nas relações com as pessoas. Começamos a conversar e explorar a questão e elas compreenderam. Mas, a ideia que é só reciclagem é muito forte ainda, principalmente nas escolas. Então, nós na universidade enquanto curso de formação de professores temos que minimamente trazer essa discussão para sala de aula, para que o aluno não saia daqui com essa visão reducionista do que é a Educação Ambiental.

*Pesquisadora* – Nesse momento de reconhecimento do significado da Educação Ambiental dentro do Curso de Formação de Professores, no Curso de Pedagogia, o PPGEA é chamado para discussão?

*Entrevistada* – De certa forma sim. Na medida que tivemos a participação efetiva das professoras Narjara e Suzane, integrantes do NDE, ambas formadas pelo PPGEA e que muito contribuíram para a construção da proposta do curso e da disciplina.

*Pesquisadora* – A PROGRAD ou a Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação teve alguma influência nesse momento reformulação da Pedagogia?

*Entrevistada* – Sim, a PROGRAD esteve conosco o tempo inteiro, pois são eles que nos respaldam para as alterações. Eu fiz parte de uma Comissão formada pelos Coordenadores de Curso de Graduação que se reuniu para discutir os formulários de organização das propostas de reformulação dos cursos propostos pela Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação (DIADG). Nessas reuniões discutíamos

sobre o que seria necessário fazer para as reformulações, éramos orientados sobre os documentos legais e sobre a importância deles na reorganização dos cursos. Temos, também, a Profa. Silvana que é Diretora de Avaliação e é ela que recebe esse material antes de ir para o COEPEA, analisa todo o processo e sugere alterações e sendo professora do instituto, minha colega particular, nós estávamos o tempo todo em contato, em vários momentos trocamos ligações com ela pedindo a opinião e sugestões.

*Pesquisadora* – Pensando em termos gerais desse processo o que colocarias como questões positivas e como impasses?

*Entrevistada* – Eu só vejo questões positivas, porque foi um momento que nos fez parar e refletir sobre o Curso. Devido as nossas atividades não há muito tempo para isso, então quando nos encontramos em uma cafezinho, no meio da tarde ou ao final de uma reunião nós fazemos uma catarse das nossas necessidades, ansiedades, nossos problemas, pois quase não se tem tempo para sentar e discutir sobre essas questões. É claro, que não conseguimos fazer isso com todo mundo, mas usamos de todas as nossas conversas de corredores para trazer elementos para as nossas discussões. Isso nos ajuda (o tempo de repensar o curso) e é muito importante, porque nos retroalimenta. Para chegarmos no momento atual, em 2012 – ano da greve – nós fizemos um estudo com propostas curriculares de outras universidades, principalmente para saber como eles lidavam com a questão da inserção do aluno na escola e também com a questão curricular: o que estavam priorizado em termos de conhecimentos e áreas. Esse estudo bastante intenso em 2012 foi muito bom para entendermos como as outras universidades estavam pensando. Essa questão também passa pela leitura e análise dos documentos produzidos pelas diferentes organizações representativas, como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) que discute entre outras questões, a da formação docente. Temos aqui a Profa. Suzane que é a representante da FURG na ANFOPE. No período em que estávamos discutindo o novo currículo ela nos trazia todas as discussões que estavam ocorrendo lá com relação às possíveis alterações que viriam, principalmente com relação as Novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores que entraram em vigor em julho de 2015 e que incidirão diretamente sobre os itinerários formativos dos cursos de licenciatura e de formação continuada, como no caso o Curso de Pedagogia. Ainda com relação ao processo de reorganização curricular pode-se dizer que foi muito intenso, mas bastante

produtivo no sentido de pensarmos inclusive as nossas próprias práticas. Tivemos uma grande preocupação que é em relação a carga horaria das disciplinas, mas encontramos como alternativa o uso das tecnologias da comunicação e da informação para ampliar as discussões fora do espaço da sala de aula. Vejo todo esse processo bastante positivo! E se houve algum ponto negativo, talvez seja no sentido de lidar com a frustração dos colegas que tiveram sua carga horária reduzida, esses tiveram realmente que rever suas práticas para tentar readequar dentro do novo formato. Pensando em termos gerais as questões foram mais positivas do que negativas.

*Pesquisadora* – Como foi a participação dos alunos no processo de reformulação da Pedagogia?

*Entrevistada* – É, o tempo todo os alunos ficavam nos cobrando: O que vai acontecer? E como a gente vai fazer? Uma das ansiedades dos alunos era em relação aos estágios. Nós fizemos uma reforma que atingiu todos nem o pessoal do 4º ano ficou de fora, porque se não fosse assim nós teríamos dificuldades de implementar a proposta, pois precisaríamos de mais professores. E como já temos professor em falta nós não podíamos contar com isso. A reformulação já começaria esse ano, não tínhamos tempo, precisávamos contar com os professores que já tínhamos. Não havia a possibilidade de contratar professor. Uma das coisas que os alunos conseguiram compreender melhor – embora sempre tenham pessoas que digam que não foi a melhor coisa – foi a possibilidade de não ter que fazer os 2 estágios, podendo realizar apenas 1. Até porque ao colocarmos as disciplinas de Atividade de Iniciação à Docência dentro do curso os alunos vão ter a oportunidade de vivenciar as duas áreas: Educação Infantil e Anos Iniciais e depois escolher o estágio mais prolongado em uma dessas áreas (Nesse momento a entrevistada com o novo QSL do Curso em mãos explica sobre a função das disciplinas de Iniciação a docência). Na Atividade de Iniciação a Docência I, os alunos tem a primeira inserção na escola em turma de Anos Iniciais com crianças ou com Jovens e Adultos, estando 3 dias na escola para fazer as observações, conversar com a diretora sobre a questão pedagógica, visitar os espaços da escola, sendo um trabalho mais de observação. No 2º semestre o pessoal faz a Atividade de Iniciação a Docência II que é monitoria, é estar dentro da sala de aula com uma turma auxiliando o trabalho do professor, não é só observação de Anos Iniciais. Agora no 1º semestre de 2015, o novo currículo começou para todo mundo. No 2º ano tem a Atividade de Iniciação à Docência

III, que é a inserção em uma escola de Educação Infantil e depois, na Atividade de Iniciação à Docência IV, os alunos fazem a monitoria em uma turma de Educação Infantil. Já o pessoal do 3º ano, na Atividade de Docência I fica responsável por uma turma de Anos Iniciais durante uma semana. Para isso eles planejam as atividades com a professora da disciplina e de acordo com a professora da turma, para serem aplicadas por eles. No semestre seguinte os estudantes cursam a disciplina de Atividade de Docência II, que lhes propicia experienciarem a regência numa turma de Educação Infantil. No 4º ano (7º semestre) os alunos têm a disciplina de Estágio I que tem a responsabilidade de prepará-los para pensar a proposta de estágio e o projeto. Nesse momento eles continuam as observações na escola, agora já na turma que irão fazer o estágio no semestre seguinte. E no Estágio II cada aluno escolherá fazer o estágio ou nos Anos Iniciais com crianças ou Jovens e Adultos ou na Educação Infantil, levando em conta a experiência que teve desde o 1º ano do curso e que lhes possibilitará definir com maior clareza o nível ou etapa com que mais se identifica para exercer a regência. O aluno terá todo esse tempo para ver no que ele se sente melhor, Anos Iniciais/EJA ou Educação Infantil. O aluno também terá a experiência contrária a escolhida no estágio, porque mesmo que ele faça o estágio em determinada área, ele já pode vivenciar a outra durante os 4 anos de graduação. E então, nesse Estágio II ele irá para sala de aula por 10 semanas – diferente do que era antes quando tínhamos 5 semanas nos Anos Iniciais e 5 semanas na Educação Infantil. Toda essa alteração realizada no curso durante esse ano está em avaliação constante, seja com os professores que estão envolvidos com as novas disciplinas, seja com os próprios estudantes que estão vivenciando o processo. Inclusive a coordenação já iniciou as reuniões com esses professores e até mesmo com as escolas em que houve inserção dos acadêmicos para avaliar todo esse processo. O retorno dos estudantes tem sido bastante positivo nesse sentido. Sabemos que existem ainda inúmeros entraves no processo, com por exemplo o contato inicial com as escolas para conseguir as vagas de estágio, mas acreditamos que ao longo do tempo com as parcerias estabelecidas com as escolas tudo ficará mais fácil, pois como tudo é novo, certamente é mais complicado. Já observamos êxito nesse processo, pois enquanto uma das turmas apresentava um trabalho de pesquisa que solicitei com pessoas que foram alfabetizadas nas décadas de 40, 50 e 60 observei os grupos fazendo a relação com a escola da época da pesquisa e a escola de hoje a partir de suas inserções na disciplina de Atividade de Iniciação a Docência I. Isso para mim foi bastante significativo, pois a um tempo atrás

eles não conseguiam ter essa visão no primeiro ano de graduação, visto que muitos não tinham a experiência de escola. Então, poder ver os alunos darem sentido aquilo que eles fizeram foi ponto positivo! E percebi que apesar de todas as dificuldades que tivemos para operacionalizar essas mudanças isso já está fazendo sentido na formação dos alunos, o que de certa forma indica que estamos no caminho certo, mesmo que tenhamos que aparar algumas arestas, me parece que o caminho é por aí mesmo. Devemos garantir o contato com o lócus de atuação desde o início, pois muitos alunos entram no curso de Pedagogia sem saber o que é ou que realmente querem. Muitos, às vezes optam pelo curso, porque a média obtida no ENEM lhes permitiu o acesso à universidade por meio desse curso. Quantas vezes ouvimos de alunos, já no estágio, não é isso que eu quero, eu não vou ser professora. Porque durante o curso só as discussões teóricas não deram conta de mostrar para ele como seria a profissão.

Apêndice 05 – Parte IV – Investigação no âmbito da disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças do Curso de Pedagogia (entrevistada 4)

1. PARTE IV – INVESTIGAÇÃO NO ÂMBITO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO, AMBIENTE, CULTURAS E DIFERENÇAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTADA 4

Data: 18 de novembro de 2015

Local de entrevista: Centro de Convivência da FURG

Entrevistada: Professora que ministrou a disciplina no 1º semestre de 2015 (1º vez que a disciplina entra em vigor).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Envolvimento com a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças
2. Direcionamento da Coordenação do Curso de Pedagogia para o desenvolvimento da disciplina
3. O processo de desenvolvimento da disciplina. Pontos positivos e impasses
4. Abrangência das Diretrizes Nacionais para Educação Ambiental - DCNEA

TRANSCRIÇÃO DO AUDIO DA ENTREVISTA

*Pesquisadora* – O que te levou a assumir a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças?

*Entrevistada* – Eu no ano passado ingressei em um programa de pós-doutorado da CAPES, junto ao Instituto de Educação e dei inicio a uma pesquisa sobre Ambientalização Curricular. Então, durante o ano todo, além de ministrar aulas na graduação em Letras e Educação em Ciências, desenvolvi a minha pesquisa, que basicamente consistiu em analisar o Quadro de Sequencia lógica dos 15 cursos de

graduação para formação de professores, incluindo os cursos de Educação no Campo de São Lourenço e Ciências Exatas, também lá. Fiz um levantamento a partir da minha concepção de Educação Ambiental e Meio Ambiente, que desenvolvi ao longo dos meus 30 anos de trabalho junto NEMA, e em outros trabalhos que desenvolvi relacionados a Educação Ambiental. Eu levantei cerca de 60 disciplinas com potencial para trabalhar a Educação Ambiental e suas múltiplas facetas: o cultural, o natural, o político, o estético, o ético, o tecnológico, o metodológico. No primeiro levantamento eu tabulei essas disciplinas e percebi que existe um núcleo comum a todas essas licenciaturas, das quais essas disciplinas faziam parte, que eram as sociologias, as filosofias, as metodologias e as políticas públicas, essas eram comuns a todos os cursos. O que diferia, o que faltava, era outra categoria, que era o natural cultural. Porque essa estava presente lá na Geografia, na Biologia, mas não estava presente na Pedagogia, não estava na matemática, não estava na física. Estava na Educação no Campo, mas não como disciplina. Eu analisei as ementas e em nenhuma delas encontrei exposto o trabalho com a Educação Ambiental, a única em que aparecia foi e em uma disciplina de Ecologia do Curso de Biologia. Acredito, pelos indícios, que a pessoa que trabalha com a disciplina tem uma sensibilidade, um interesse e uma motivação em trabalhar com a Educação Ambiental dentro da Biologia na perspectiva naturalística. Após, busquei quem eram os professores que ministravam essas disciplinas. Eu selecionei 79 profissionais. Desses 79 profissionais, 32 ou 36 estavam vinculados aos Programas de pós-graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências, como professores, mestres ou doutores. Esse é um número altíssimo! Porque se desses 79, 32 ou 36 já te uma ligação com os programas, então tá na hora de fazer uma disciplina que configure em todos os cursos. Não só pensar na formação de professores, mas em uma disciplina que pudesse orbitar essa universidade e que pudesse ser acessada por qualquer curso dentro da universidade. Disponível em todos os semestres, a princípio. Eu percebi que tinha tudo para formar um grupo e então a minha proposta é fazer. Já comecei, mas ainda não obtive muitas respostas. Minha proposta começa por entrevistar essas pessoas e perguntar a elas: o que elas entendiam por Educação Ambiental? Como elas achavam que a Educação Ambiental poderia ser inserida na grade curricular para ambientalização? O que é um currículo ambientalizado? Peguei todas essas disciplinas que eu analisei, e utilizando a ATD (Análise Textual dos Discursos) adotei como subcategorias a priori os 10 itens que compõe o diagrama circular da Rede ACES que é

a Rede de Ambientação Curricular do Ensino Superior, são universidades do mundo todo que vem discutindo e vem buscando o que é um currículo ambientado, o que ele necessita ter. E eu peguei essas 10 características que aparecem na rede circular, que é o resultado da pesquisa deles, e dali emergiram 4 categorias, as quais são fundamentais para que o currículo esteja ambientado. As categorias são: filosóficas; sociológicas da natureza, do homem, da questão estética; conhecimento e compreensão dos aspectos naturais – porque eu tenho água, porque tenho uma planície, eu preciso conhecer esse lugar, saber o que ele tem, não é só o conceito de meio ambiente que precisamos conhecer, também precisamos conhecer o natural, de onde viemos, nossas descendências, toda a nossa história local que tem a haver com o estudo do meio; o metodológico – porque basicamente a Educação Ambiental é metodologias, é ação, então é metodologia, é a diversidade metodológica, são "N" projetos, "N" pensamentos; e as políticas – que é o que irá nos amparar, porque sem elas não se faz nada. A Pedagogia para ter uma nota melhor, melhor posição em um ranking, foi buscar disciplinas que contam pontos, que tem peso em termos de qualificação de um curso. Além, da questão do aluno ter contato com a escola desde o primeiro ano. Essa é minha pesquisa, fiz sozinha, agora estou entrevistando os professores.

*Pesquisadora* – Já tem alguma coisa escrita sobre a pesquisa Carla?

*Entrevistada* – Não, ainda não tem nada. Talvez o que me falta é discutir com outra pessoa, um pouco dos próximos passos. A ideia agora é promover um seminário interdisciplinar de ambientação curricular. Chamar essas pessoas, as quais eu identifiquei e enviei os questionários, porque 4 me responderam dos 40. E, talvez, ir na PROGRAD fazer uma reunião com elas e apresentar. Eu acho que já deveria ter feito isso. Porque não vou conseguir fazer esses seminários esse ano, não vai dar. Quatro das pessoas me responderam, a ideia era tratar essas respostas e nesse seminário apresentar o que eu fiz rapidamente e coletar na roda as vozes dessas pessoas. E aí conversando com a Ivone, eu descobri que teria uma disciplina de Educação Ambiental – Educação, ambiente, culturas e diferenças, para atender tanto as políticas de Educação Ambiental, a PNEA (Plano Nacional de Educação Ambiental) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental, as diretrizes sobre Afro descendência e de diversidade cultural, e a Profa. Simone que ficou responsável por trabalhar com ela. Como eu já conhecia a Simone, por causa da didática, fui procurar ela pra saber como

era a disciplina, porque eu nunca tinha dado aula na minha vida Darlene. Então, eu enviei um e-mail para Simone, dizendo que fiquei super feliz com a iniciativa da disciplina e que gostaria de contribuir com a minha experiência e tal. Aí, ela me respondeu dizendo: Que bom Carla! Estou precisando mesmo! Passou um verão e ela nada. Aí eu provoquei e ela respondeu o e-mail dizendo: Carla preciso falar contigo, porque não tenho condições de trabalhar com a disciplina e conversei com a Ivone sobre, ela é vice coordenadora do curso, tu queres assumir a disciplina? Eu fiquei ao mesmo tempo apavorada e muito honrada! Porque temos aí mais de 30 mestres e doutores em Educação Ambiental que compõe o quadro da universidade e ninguém se disponibilizou em dar uma disciplina. O que eu proponho na minha pesquisa, que esse seminário resulte de duas maneiras: uma, o que eu testei, como disciplina e a outra que eu dou o nome de Laboratório de Educação Ambiental, quero que seja criado um Laboratório de Educação Ambiental na Furg para trabalhar com quem está afim de trabalhar junto. Eu queria trabalhar com um professor da física outro da filosofia, mas a minha proposta é que se tenha a Educação Ambiental nos cursos ou diluída – o que eu acho que é uma coisa muito difícil – como por exemplo o Minasi que da aula de Sociologia ele pode abordar a questão sociológica da Educação Ambiental, mas o grupo de professores tem que em algum momento trabalhar junto. E, talvez, fazer até alguns estágios fora em locais que trabalham com a Educação Ambiental, organizações, ONGs, escolas, eu anda não sei bem, não parei para pensar nisso. Essa é que foi a história. Aí eu me joguei. Não tinha nada, havia só uma ementa que eu dei uma modificadinha, pois a Simone já tinha feito, estava boa e era muito simples. Eu fiz um plano de aulas no início e comecei me preocupando em mostrar para elas. E aí eu vi que era comigo! Aí eu sambei!

*Pesquisadora* – Houve alguma orientação por parte da coordenação para além das linhas gerais da ementa?

*Entrevistada* – Não. Eu fui quem desenvolvi a disciplina trabalhando com 5 tópicos, que são as 5 ondas, que agente desenvolveu como metodologia no NEMA (Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental) e foi a coisa que eu vi que mais deu certo de tudo que agente já fez. É uma coisa que as pessoas podem trabalhar na sua perspectiva, na sua realidade, dentro da sua experiência e buscar esses elementos que dão referenciais de ação: primeiro eu, depois o lugar onde eu vivo, depois toda a

diversidade, o planeta e depois os projetos. Projetos sim, porque tu vai trabalhar com projetos na escola, ou numa empresa, em qualquer lugar que tu vai trabalhar vai ter projetos. Tu vai precisar escrever projetos e terás que pensar em metodologias para essa atuação, além de uma fundamentação teórica. São 5 unidades: 1 é dos conceitos, dos paradigmas, das mudanças – porque tem que devemos ter uma visão sistêmica da vida, o educador ambiental precisa ter, quer dizer o planeta precisa ter, pensar o que esta acontecendo em termos de atentado em Paris, é pensar em um processo histórico ambiental que tem a ver com tudo. Tu tem que ter essa visão, tem que pensar dessa forma. Porque se não, tu não vai alugar algum. Sair dessa sequela da fragmentação, pensar no ser integral: mente, corpo, espírito. Pensar quem eu sou, o que vim fazer aqui – a questão da evolução – aí vai depender se eu tenho um filosofo e é claro que ele vai trabalhar como se desenvolve o pensamento, questão conceitual. E depois a segunda unidade é o lugar onde vivemos, como eu reconheço aquele lugar, e o que eu vou buscar, identificar ali: potencialidades, conflitos, busca de soluções. Aí no terceiro que é a biodiversidade. Há, é que no plano da Pedagogia eu fiz algumas mudanças. Nós podemos sentar lá para acessar a Plataforma Moodle? (Utilizando um dos computadores do Centro de Convivência, a entrevistada acessou o Moodle para me descrever o plano aplicado na disciplina). Esse é o plano do 2º ano da Pedagogia noturno e diurno. E eu acho que o grande resultado que eu tive esse ano, foi experienciar essa disciplina. Essa é a ementa da disciplina: Relação entre educação, educação ambiental e culturas e a incorporação da Educação Ambiental no currículo escolar e em espaços não formais, problematização das ações pedagógicas sobre meio ambiente, gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, direitos humanos, inclusão e diferenças. Mas, não no sentido de deficientes, eu não compreendo dessa forma. (Nesse momento a entrevistada lê o plano da disciplina e em alguns momentos faz pausas para considerações).

Primeira unidade: Ser, natureza e sociedade e a compreensão de conceitos. Conceito de meio ambiente, cultura e diversidade, novos paradigmas e as correntes da Educação Ambiental; Educação no espaço e no tempo; Elaboração de um projeto de Educação Ambiental. Projeto em uma página: como, onde, porque, quando; Essa foi a primeira etapa da avaliação, esse foi o trabalho, não teve prova. 1 etapa: escolha do projeto. Segunda Unidade: Pertencimento. Eu educador ambiental; Do micro ao macro: a escola, a universidade, a cidade, a região e o sistema; Formas de ver e olhar, metodologias; As

comunidades aprendentes, a interdisciplinaridade; Políticas e legislação. Como eu já tinha um histórico da educação, os direitos humanos eu acho que foram abordados dentro das diferenças trazidas pelo próprios alunos. Mostrando as diferenças dentro de sala de aula. Eu trabalhei um pouco isso, mas não numa perspectiva teórica. Terceira unidade: Natural Cultural. Os ecossistemas e a biodiversidade; Cultura e culturas; A educação e as relações étnico-raciais, os indígenas, os quilombolas. Eu trouxe pessoas que falava sobre estudos de caso, a partir de trabalhos na Amazônia com quilombolas, indígenas. Direitos humanos. Essa é a segunda parte do projeto. Quarto unidade: sustentabilidade; Globalização e sustentabilidade; O espaço de atuação; O ser humano como agente de transformação; Mudanças climáticas, o aquecimento global e a perda da biodiversidade; Ética na modernidade. Quinta unidade: Perspectivas de um cidadão do planeta. Ação e reflexão; Gestão ambiental e educação; Projetos políticos pedagógicos e a relação com o currículo; Educação Ambiental e diferenças; Essa é a parte 3 do projeto. O Plano foi basicamente isso.

*Pesquisadora* – Como foi a recepção da turma perante a proposta? Pontos positivos e impasses que tu poderias destacar?

*Entrevistada* – Eu poderia te dizer assim, eu tive o Prof. Vitor Hugo como aluno do turno da noite da Pedagogia. E ele me falou: Carla como é que tu consegue fazer esse povo da noite se motivar para aula? Ele ficou muito impressionado com isso. Porque as pessoas estão chegando ali, cada um com seus problemas, com seu trabalho, chateadas, cansadas, ou seja, elas tem tudo para não estarem presentes. E eles estiveram sempre presentes. Tanto é que com a disciplina de didática tu não podes agir da mesma maneira. O que são as disciplinas não é! Com didática tu tens que cobrar uma presença, porque se não ninguém vem. Agora, com essa disciplina ... ela por si só foi atrativa. E eu, talvez, tenha um pouquinho de habilidade com isso. Agente fez saídas de campo, foi o que deu uma mexida na galera. E eles conseguiram compreender essa nova visão que se necessita para Educação Ambiental e para o mundo, que envolve tudo isso. Porque na escola eles vão receber crianças de diferentes classes econômicas, diferentes culturas. Também, vão ter os alunos autistas e etc. Então, são projetos de inclusão. Inclusão para todo mundo. Trabalhar a questão muito mais da profundidade do que das aparências. Por exemplo, projeto de lixo, eu acho que tive uns dois. Mas, eu falei sobre essa questão. Os projetos no geral foram muito bons, acredito que os alunos vão poder

aproveitar e aplicar em seus TCCs. Foi tri bom! Eu fui muito bem acolhida pelos alunos. Claro, eu cumpri com o que eu propus a fazer. Preparar a aula e tal. Eles também. Então foi uma troca boa. Um baita aprendizado! E foi diferente com o turno da manhã e o da noite. O turno da manhã é um grupo mais acadêmico, o que eu desse pra ler, elas iam ler. Porque tem tempo, são garotas, ou são senhoras que já criaram seus filhos. A noite o trabalho tinha que ser mais em grupo, mais no coletivo e mais na hora, vamos fazer agora, vamos desenvolver na hora. Com o projeto mesmo, um trocou com o outro em aula. Foi muito legal, eu gostei muito.

*Pesquisadora* – Na tua perspectiva a disciplina contemplou os direcionamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental?

*Entrevistada* – Com certeza. Mas, eu acho que tinha que ser mais gente. Pode ter alguém responsável em organizar, mas a disciplina precisa ser em colegiado, para atendermos as multi perspectivas. Mas, ao mesmo tempo ela precisa ser dada, então se tiver uma pessoa para fazer isso. Que ótimo! Essa e a pessoa que vai trabalhar com todo mundo. Eu gostaria mesmo era de uma vaga em concurso para trabalhar com a disciplina. Eu estou pronta! A disciplina está pronta! Está pronta também pra quem vier aí na sequencia. Tá liberado se quiser usar o que eu fiz, pode continuar.

*Pesquisadora* – Tu sabes quem vai trabalhar com a disciplina no próximo semestre?

*Entrevistada* – Eu! Eu espero Darlene. Porque acho que minha bolsa do pós- doutorado ainda tem 2 anos. Ela é renovável até 4 ou 5 anos, são 60 meses.

*Pesquisadora* – Eu perguntei em entrevista com a Professora Ivone sobre quem ficaria com a disciplina, mas ela não soube me responder. Porque no momento estavam recém enviando e-mail aos professores para saber quem iria se disponibilizar a ficar com cada disciplina.

*Entrevistada* – A princípio eu ficarei sim, porque a coordenadora da pós-graduação indicou que a minha bolsa fosse renovada por mais 2

## Apêndice 06 – Metodologia de análise das Informações

### METODOLOGIA DE ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Destacamos, que a Análise de Conteúdos desenvolvida nesse processo de pesquisa foi embasada no pensamento de Laurece Bardin (1977) e teve como 1º momento metodológico a Pré-análise, a qual esta descrita no contexto dessa dissertação. E como forma de não tornar nosso texto enfadonho, mas primando por apresentarmos o processo de análise até o momento em que encontramos as 3 grandes categorias – de onde provém os resultados acerca da nossa investigação – organizamos esse apêndice.

O processo a seguir refere-se ao 2º momento da metodologia de Análise de Conteúdos, no que concerne as etapas de: Marcação e Codificação; Agrupamento das ideias contidas em cada uma das Unidades de Registro; Agrupamento por frequência das ideias das Unidades de Registro; Retirada do Item de sentido de cada uma das Unidades de Registro; Agrupamentos dos Itens de Sentido e Categorias.

### MARCAÇÃO E CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para evidenciarmos como foram desenvolvidas as etapas de Marcação e Codificação de todo o *Corpus* de análise trazemos a baixo uma das páginas das entrevistas como exemplo. Dessa forma, a etapa de Marcação consiste no destaque de ideias do texto diferenciando as por cores e, a etapa de codificação consiste na atribuição de um código ao lado de cada ideia em destaque.

- PIV 6403(3) mesmo tempo apavorada e muito honrada. Prque temos ai mais de 30 mestres e doutores em Educação Ambiental que compõe o quadro da universidade e ninguém se disponibilizou em dar uma disciplina. O que eu proponho na minha pesquisa, que esse seminário resulte de duas maneiras: uma, o que eu testei, como disciplina e a outra que eu dou o nome de Laboratório de Educação Ambiental, quero que seja criado um
- PIV 6405(5) Laratório de Educação Ambiental na Furg para trabalhar com quem está afim de trabalhar junto. Eu queria trabalhar com um professor da fisica outro da filosofia, mas a
- PIV 6403(4) minha proposta é que se tenha a Educação Ambiental nos cursos ou diluida / o que eu
- PIV 6403(2) acho que é uma coisa muito dificil - como por exemplo o Minasi que da aula de Sociologia ele pode abordar a questão sociológica da Educação Ambiental, mas o grupo de professores tem que em algum momento trabalhar junto. E, talvez, fazer até alguns
- PIV 6405(6) estágios fora em locais que trabalham com a Educação Ambiental, organizações, ONGs,
- PIV 6403(5) escolas. eu anda não sei bem, não parei para pensar nisso. Essa é que foi a história. Ai eu me joguei. Não tinha nada, havia só uma ementa que eu dei uma modificadinha, pois
- PIV 6406(3) a Simone já tinha feito, estava boa e era muito simples. Eu fiz um plano de aulas no inicio e comecei me preocupando em mostrar para elas. E ai eu vi que era comigo! Ai eu sambei!

\* Relação coordenação - disciplina

Pesquisadora - Houve alguma orientação por parte da coordenação para além das linhas gerais da ementa?

- PIV 6406(4) Entrevistada - Não. Eu fui quem desenvolvi a disciplina trabalhando com 5 tópicos, que são as 5 ondas, que agente desenvolveu como metodologia no NEMA (Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental) e foi a coisa que eu vi que mais deu certo de tudo que agente já fez. É uma coisa que as pessoas podem trabalhar na sua perspectiva,
- PIV 6403(6) na sua realidade, dentro da sua experiência e buscar esses elementos que dão referenciais de ação: primeiro eu, depois o lugar onde eu vivo, depois toda a diversidade, o planeta e depois os projetos. Projetos sim, porque tu vai trabalhar com
- PIV 6403(7) projetos na escola, ou numa empresa, em qualquer lugar que tu vai trabalhar vai ter
- PIV 6403(7) projetos. Tu vai precisar escrever projetos e terás que pensar em metodologias para essa atuação, além de uma fundamentação teórica. São 5 unidades: 1 é dos conceitos, dos
- PIV 6406(5) paradigmas, das mudanças - porque tem que devemos ter uma visão sistêmica da vida,
- PIV 6403(8) o educador ambiental precisa ter, quer dizer o planeta precisa ter, pensar o que esta acontecendo em termos de atentado em Paris, é pensar em um processo histórico ambiental que tem a ver com tudo. Tu tem que ter essa visão, tem que pensar dessa

Ed Ambiental como metodologia de projetos

AGRUPAMENTO DAS IDEIAS CONTIDAS EM CADA UMA DAS UNIDADES DE REGISTRO, AGRUPAMENTO POR FREQUENCIA E ITENS DE SENTIDO DAS ENTREVISTAS.

### **1. Agrupamento da unidade de registro: Compreensão sobre Educação Ambiental**

como identidade da FURG PIE1U1(1).

como parte da filosofia e da vocação da FURG PIE1U1(2). Como vocação vinculada a formação de professores PIIE2U1(8)

como concepção, perpassando todas as disciplinas, não como conteúdo que tem garantia dentro de uma disciplina PIE1U1(3), PIE1U1(4). Passa pela concepção dos professores, não por disciplinas PIIE2U1(4).

Não como disciplina, deve atravessar as disciplinas por dentro do curso PIIE2U1(1). Deveria ser garantida com um movimento mais geral PIIE2U1(6). Como transversalidade PIIE2U1(7). Não como disciplina, como discussão dentro do curso PIII3U1(1). O que devemos a discutir por todas as disciplinas, sabemos que quem tem maior familiaridade com a temática e que vai abordar PIII3U1(2). Educação Ambiental nos cursos diluída, mas o grupo de professores tem que em algum momento trabalhar junto PIVE4U1(4)

Desconstrução da ideia forte nas escolas que Educação Ambiental é desmatamento e reciclagem PIIE3U1(3). Visão reducionista do que é Educação Ambiental PIII3U1(5)

Educação Ambiental nas relações com as pessoas PIII3U1(4)

as DCNEA veio como um marco e um avanço para EA PIE1U1 (5)

é importante e deve ser tratado PIIE2U1(5)

Educação Ambiental e suas múltiplas facetas: o cultural, o natural, o político, o estético, o ético, o tecnológico, o metodológico PIVE4U1(1). O natural cultural PIVE4U1(2)

Face metodológica: basicamente Educação Ambiental é metodologia, porque é ação, é a diversidade metodológica e as políticas públicas, que vão aparar essa ação PIVE4U1(3).

Elementos que dão referenciais de ação, metodologias para atuação. O trabalho com projetos PIVE4U1(7)

Visão sistêmica da vida, o educador ambiental e todas as pessoas do planeta tem que ter essa visão. Pensar e um processo histórico ambiental PIVE4U1(8). Nova perspectiva de pensar o mundo PIVE4U1(9)

Trabalho com a questão da profundidade e não das aparências PIVE4U1(10)

### **Agrupamento por Frequência da Compreensão sobre Educação Ambiental**

identidade, filosofia, vocação da FURG vinculada a Formação de Professores PIE1U1(1), PIE1U1(2), PIIE2U1(8)

visão sistêmica da vida, processo histórico ambiental, perspectiva de pensar o mundo. PIVE4U1(8), PIVE4U1(9)

diversidade metodológica, ação e as políticas públicas para assegurar a ação PIVE4U1(3), PIVE4U1(7)

suas múltiplas facetas: o político, o estético, o ético, o tecnológico, o metodológico o natural cultural PIVE4U1(2), PIVE4U1(1).

desconstrução da visão reducionista: desmatamento e reciclagem, do que é Educação Ambiental PIIIE3U1(5), PIIE3U1(3).

nas relações com as pessoas PIIIE3U1(4)

como concepção dos professores PIE1U1(3), PIE1U1(4), PIIE2U1(4).

como transversalidade nos cursos PIIE2U1(1), PIIE2U1(6), PIIE2U1(7), PIIIE3U1(1), PIIIE3U1(2), PIVE4U1(4)

### **Item de Sentido da Compreensão sobre Educação Ambiental**

Educação Ambiental, como: identidade, vocação e filosofia da FURG; concepção e transversalidade curricular e metodologia.

## **2. Agrupamento da Unidade de Registro: Pontos positivos do trabalho com a Educação Ambiental**

Receptividade da universidade no geral para o trabalho com as Políticas Públicas de Educação Ambiental, com a Educação Ambiental enquanto concepção, afirmação por parte da PROGRAD, envolvimento do IE na reformulação da Pedagogia. A EA precisa ser trabalhada, se houver no mínimo uma disciplina ótima. PIE1U2(1), PIE1U2(2), PIE1U2(3), PIIE2U2(3), PIIE2U2(4), PIIE2U2(5), PIVE4U2(7)

Vínculo com o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, professores do IE são formados pelo PPGEA, ou até mesmo trabalham no programa. Trabalham a EA nas disciplinas da graduação. 32 ou 36 professores vinculados ao PPGEA, então esta na hora de criar uma disciplina que se configure em todos os cursos PIIE2U2(1), PIIE2U2(2), PIIE2U2(6), PIIE2U2(8)

A disciplina favorece o trabalho com a EA PIIE2U2(7), PIVE4U2(1), PIVE4U2(2)

Momento de reflexão sobre o curso PIIIE3U2(1)

Faz sentido na formação dos Pedagogos. Os projetos foram ótimos e poderão ser aproveitados nos Estágios. Alunos presentes nas aulas. PIIIE3U2(2), PIVE4U2(3), PIVE4U2(5)

Habilidade do professor para trabalhar com a disciplina PIVE4U2(4)

## **Agrupamento por Frequência dos Pontos positivos do trabalho com a Educação Ambiental**

Receptividade da PROGRAD, dos professores do IE para trabalhar com as Políticas de Educação Ambiental na reformulação da Pedagogia PIE1U2(1), PIE1U2(2), PIE1U2(3), PIIE2U2(3), PIIE2U2(4), PIIE2U2(5), PIVE4U2(7)

Vínculo dos professores da FURG com o PPGEA PIIE2U2(1), PIIE2U2(2), PIIE2U2(6), PIIE2U2(8), PIIE2U2(7), PIVE4U2(1), PIVE4U2(2)

sentido na formação dos Pedagogos PIIIE3U2(2), PIVE4U2(3), PIVE4U2(5)  
PIVE4U2(4)

### **Item de sentido dos Pontos positivos do trabalho com a Educação Ambiental**

A comunidade da FURG no geral é receptiva ao trabalho com as Políticas Públicas de Educação Ambiental.

#### **3. Agrupamento da Unidade de Registro: Contradições, impasses, resistências.**

O desafio é garantir que a EA enquanto concepção se efetive em sala de aula PIE1U3(1) Não há garantia que o tema transversal seja abordado, pela forma disciplinar como fomos formados. Priorização de uma coisa em detrimento de outras, escolha curricular em um currículo disciplinar. É muito difícil trabalhar com a proposta de EA diluída nos cursos. PIIIE2U3(1), PIIIE2U3(3), PIIIE2U3(6), PIIIE2U3(7), PIVE4U3(2)

Opção por disciplina ocasiona perdas, limites. A disciplina ministrada por um só professor ocasiona não atende as multi perspectivas da EA PIIIE2U3(8), PIIIE2U3(10), PIVE4U3(3). Havendo uma disciplina há o risco de ninguém mais trabalhar. PIIIE2U3(4), PIIIE2U3(5)

O caminho para efetivação da EA é mais lento do que gostaríamos PIIIE2U3(9). Não há participação dos professores nos momentos de discussão PIE1U3(2)

Professores se concentram em núcleos para pensar a reformulação do curso PIIIE2U3(1). A FURG tem mais de 30 egressos do PPGEA e nenhum se disponibilizou para trabalhar com a disciplina PIVE4U3(1)

#### **Agrupamento por Frequência das Contradições, impasses e resistência do trabalho com a Educação Ambiental**

Não garantia da EA como tema transversal PIIIE2U3(1), PIIIE2U3(3), PIIIE2U3(6), PIIIE2U3(7), PIVE4U3(2)

Opção por uma disciplina PIIIE2U3(8), PIIIE2U3(10), PIVE4U3(3), PIIIE2U3(4), PIIIE2U3(5)

Não há envolvimento efetivo dos professores, egressos do PPGEA para efetivação da EA PIE1U3(2), PIIIE2U3(9), PIIIE2U3(1), PIVE4U3(1)

#### **Item de sentido das Contradições, impasses e resistência do trabalho com a Educação Ambiental**

A Educação Ambiental deve ser inserida como tema transversal no Curso de Pedagogia, no entanto somente a transversalidade não garante a efetivação da Educação Ambiental no Curso, sendo a Educação Ambiental trabalhada como conteúdo de uma disciplina.

#### **4. Agrupamento da Unidade de Registro: Articulação entre as instâncias**

A DADG orienta as coordenação de curso a partir do diagrama do PPI da FURG, o qual fala sobre as sustentabilidades PIE1U4(1). Orienta as coordenações de curso a inserir as Políticas Públicas de EA, da Cultura Afro- brasileira e Inclusão dos deficientes, por sua relevância PIE1U4(2), PIIIE2U4(4), PIIIE2U4(5), PIIIE3U4(5), PIIIE3U4(7), PIIIE3U4(8)

O IE considera como estratégia ir avançando a discussão feita com a Pedagogia para os outros cursos PIIIE2U4(6)

Em 2012 não houve articulação entre PROGRAD e IE, entre IE e Coordenação da Pedagogia, para tratar das DCNEA PIIIE1U4(1), entre IE e PPGEA, porque haviam professores egressos do PPGEA no IE PIIIE2U4(7), PIIIE3U4(6)

A partir de 2013 o IE teve participação efetiva na reformulação curricular da Pedagogia PIIIE3U4(1), PIIIE3U4(2), IE só articulou a reformulação curricular com a Coordenação do Curso de Pedagogia PIIIE2U4(1), PIIIE2U4(2) O restante dos cursos podem estar fazendo a articulação em nível de coordenação e com seu quadro de professores PIIIE2U4(3)

Presença das discussões da ANFOPE na reformulação de Pedagogia PIIIE3U4(9)

#### **Agrupamento por Frequência da Articulação entre as instâncias**

PROGRAD, DIADG orienta as coordenações de curso a inserir nos cursos as Políticas Públicas de Educação ambiental PIE1U4(1), PIE1U4(2), PIIIE2U4(4), PIIIE2U4(5), PIIIE3U4(5), PIIIE3U4(7), PIIIE3U4(8)

Em 2012 não houve articulação entre PROGRAD e IE, entre IE e Coordenação da Pedagogia, entre IE e PPGEA PIIIE1U4(1), PIIIE2U4(7), PIIIE3U4(6)

A partir de 2013 o IE teve participação efetiva na reformulação curricular da Pedagogia PIIIE3U4(1), PIIIE3U4(2), PIIIE2U4(1), PIIIE2U4(2), PIIIE2U4(3).

### **Item de sentido da Articulação entre as instâncias**

A articulação entre as instâncias ocorreu, tendo como objetivo subsidiar a Coordenação do Curso de Pedagogia para efetivação da Educação Ambiental na Reformulação da Pedagogia de 2015.

### **5. Agrupamento da Unidade de Registro: Estratégias para efetivação das DCNEA**

EA como perspectiva adotada pelos cursos PIIE2U5(1). A discussão precisa ser feita minimamente nos cursos de formação de professores PIIIE3U5(10)

Discussão inicial com os professores da Pedagogia PIIE2U5(2), PIIE2U5(3). Professores do IE egressos do PPGEA subsidiaram as discussões para que se efetivasse EA na Pedagogia PIIE2U5(8), PIIE2U5(9). Necessidade de inclusão da EA na reformulação da Pedagogia PIIIE3U7(1), PIIIE3U7(2)

IE encaminhou diretamente a proposta da reformulação para a PROGRAD PIIE2U5(4). PROGRAD direciona as Políticas Públicas de EA para as reformulações curriculares PIIIE2U5(5)

EA dentro de uma disciplina como forma de garantia da discussão PIIE2U1(6), PIIIE3U5(3). Contribuições direcionadas ao trabalho com a EA após a efetivação da disciplina e 2015 PIIE3U5(5), PIIIE3U5(6). A disciplina vai tratar também das questões das culturas e das diferenças PIIIE3U5(7). Uma disciplina que configure em todos os cursos de graduação da FURG PVE4U5(3), PIVE4U5(4)

Criação de um laboratório de EA PIVE4U5(5), PIVE4U5(6), PIVE4U5(7). Sair da sequela da fragmentação, pensar a questão integral com gente de todas as áreas do conhecimento PIVE4U5(8). Problemática das ações pedagógicas sobre o meio PIVE4U5(9). Saídas de campo PIVE4U5(10)

Comprometimento do professor e do aluno PIVE4U5(11)

Em 2010, única vez que no currículo antigo a EA faz parte do currículo PIIIE3U5(9)

Depende da postura de cada professor frente ao tema PIIIE2U5(7). Os professores também tem a responsabilidade de discutir a EA a medida que isso for possível dentro de sua disciplina PIIE3U5(4)

Dentre todos os cursos de formação de professores a EA só é expressa na ementa da disciplina de Ecologia, no Curso de Ciências Biológicas Licenciatura PIVE4U5(2)

### **Agrupamento por Frequência das Estratégias para efetivação das DCNEA**

Perspectiva dos professores que atuam nos cursos de formação de professores PIIIE2U5(1), PIIIE3U5(10), PIIIE2U5(7), PIIIE3U5(4), PIVE4U5(11), PIVE4U5(5), PIVE4U5(6), PIVE4U5(7), PIVE4U5(8), PIIIE2U5(5), PIIIE2U5(4)

EA dentro de uma disciplina como forma de garantia da discussão PIIIE2U1(6), PIIIE3U5(3), PIIIE3U5(5), PIIIE3U5(6), PIIIE3U5(7), PVE4U5(3), PIVE4U5(4), PIVE4U5(10)

### **Itens de sentido das Estratégias para efetivação das DCNEA**

Trabalhar com a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina e como transversalidade nas demais disciplinas do Curso de Pedagogia.

### **6. Agrupamento da Unidade de Registro: Educação Ambiental em uma disciplina**

Educação Ambiental como disciplina ou como conteúdo de uma disciplina PIIU6(2). Uma disciplina que pudesse orbitar essa universidade e que pudesse ser acessada por qualquer curso PIVE4U6(1)

Como disciplina em específico como é o caso do curso de Pedagogia PII2EU6(1), PIIIE3U6(4) mas o tema também será abordado pelas outras disciplinas PIIIE3U5(3). A disciplina aborda a EA e outros temas transversais PIIIE2U6(2). Ao mesmo tempo que temos uma disciplina que aborde a questão corremos o risco de nenhuma outra disciplina abordar. Disciplina foi escolha do grupo de professores que faziam parte do núcleo de discussão da reformulação da Pedagogia PIIIE2U6(3). Forma de garantir minimamente que o tema será tratado PIIIE2U6(4) Garante que a discussão seja feita PIIIE2U6(7). Disciplina de EA dada a relevância que isso em na vida cotidiana PIIIE2U6(6). A Disciplina foi criada com o objetivo de atender as Políticas Públicas de Educação Ambiental a PNEA e as Diretrizes para EA PIVE4U6(2). A disciplina é Educação, ambiente, culturas e diferenças, ela é semestral, tem 4 horas semanais, total de 60 horas e 4 créditos PIIIE3U6(5), PIIIE3U6(5). A disciplina começou a vigorar em

2015, no 3º semestre para problematizar todas as questões relativas a Educação Ambiental: o que se pensa sobre isso, que sentido tem isso em um curso de formação de professores, que impacto essa formação dada no curso efetivamente refletirá na prática desse professor PIII3U5(3), PIII3U6(2). Ementa da disciplina: relação educação culturas, a incorporação da dimensão ambiental e cultural no currículo escolar e em espaços não formais de ensino, problematização das relações pedagógicas a partir de estudos sobre o meio ambiente, gênero, relações étnico-raciais, direitos humanos inclusão e diferenças PIII3U6(6), PIVE4U6(7). Bibliografia básica da EA: Loreiro, Mauro Guimarães e as bibliografias complementares Sato e Sandra Branco. Disciplina criada somente para o Curso de Pedagogia PIII3U6(9)

Havia só uma ementa, estava ao, eu dei uma modificadinha, fiz planos de aula e aí eu vi que era comigo PIVE4U6(3). Eu fui quem desenvolvi a disciplina com a metodologia das ondas, metodologia que vi dar certo no NEMA PIVE4U6(4)

Plano da disciplina voltado a EA – PIVE4U6(5), PIVE4U6(6)

Primeira Unidade Ser, natureza e sociedade: conceito de meio ambiente, correntes da EA, Educação no espaço e no tempo, elaboração de um projeto de EA em uma página tendo como quesitos como? onde? porque? quando? PVE4U6(8)

Segunda Unidade Pertencimento: eu educador ambiental, do micro ao macro a escola, a universidade, a universidade, a cidade, a região e o sistema, formas de ver e olhar, metodologias, as comunidades aprendentes, a interdisciplinaridade, as políticas e legislação PIVE4U6(9)

Terceira unidade O Natural Cultural: Os ecossistemas e a biodiversidade, cultura e culturas, a educação e as relações étnico-raciais, os indígenas, os quilombolas, direitos humanos. Essa é a segunda parte do projeto PIVE4U6(10)

Quarto unidade sustentabilidade: globalização e sustentabilidade, o espaço de atuação , o ser humano como agente de transformação, mudanças climáticas, o aquecimento global e a perda da biodiversidade, ética na modernidade PIVE4U6(11)

Quinta unidade Perspectivas de um cidadão do planeta: ação e reflexão, gestão ambiental e educação, projetos políticos pedagógicos e a relação com o currículo, Educação Ambiental e diferenças. Essa foi a terceira parte do projeto. PIVE4U6(12)

Na disciplina em vigor foram realização saídas de campo e as alunas gostaram muito da disciplina PIIIE3U6(3)

A alternativa que encontramos nesse momento foi essa, mas esse é um processo dinâmico, nunca se sabe, nós temos é que experienciar PIIIE3U6(8)

### **Agrupamento por Frequência da Educação Ambiental em uma disciplina**

Educação Ambiental como disciplina ou como conteúdo de uma disciplina PIIU6(2), PIVE4U6(1)

Disciplina criada para curso de Pedagogia que aborda vários temas transversais sendo um deles a educação Ambiental, mas não isenta as demais disciplinas de trabalharem com essa transversalidade PII2EU6(1), PIIIE3U6(4) PIIIE2U6(2). PIIIE2U6(3). PIIIE2U6(4) PIIIE2U6(7). PIIIE2U6(6). PIVE4U6(2). PIIIE3U6(5), PIIIE3U6(5). PIIIE3U5(3), PIIIE3U6(2). PIIIE3U6(6), PIVE4U6(7), PIIIE3U6(9)

Havia só uma ementa, estava ao, eu dei uma modificadinha, fiz planos de aula e aí eu vi que era comigo PIVE4U6(3). Eu fui quem desenvolvi a disciplina com a metodologia das ondas, metodologia que vi dar certo no NEMA PIVE4U6(4)

Disciplina desenvolvida no 1º semestre de 2015, a partir da metodologia das 5 ondas do NEMA PIVE4U6(5), PIVE4U6(6), PVE4U6(8), PIVE4U6(9), PIVE4U6(10), PIVE4U6(11), PIVE4U6(12), PIIIE3U6(3), PIIIE3U6(8)

### **Item de sentido da Educação Ambiental em uma Disciplina**

Disciplina que aborda o tema transversal Educação Ambiental

**7. Agrupamento da Unidade de registro: Conhecimento das DCNEA**

Apresentada a Diretora do IE, em 2012, em uma reunião do colegiado, por professores vinculados ao PPGEA PIIE1U7(1)

A partir do processo de alteração curricular da Pedagogia PIIE2U7(1), PIIE3U7(1)

Movimento ambiental PIVE4U7(1)

**Agrupamento por Frequência do Conhecimento das DCNEA**

Conhecimento a partir de 2012

PIIE1U7(1), PIIE2U7(1), PIIE3U7(1), PIVE4U7(1)

**Item de sentido do Conhecimento das DCNEA**

Conhecimento a partir de 2012

**8. Agrupamento da Unidade de registro: Sustentabilidade ambiental**

EA garantida através do PPI e PDI da FURG por meio da sustentabilidade ambiental PIE1U8(1)

Sustentabilidade planetária e da vida humana PIVE4U8(1)

**Agrupamento por Frequência da Sustentabilidade ambiental**

Sustentabilidade para a promoção da vida, planetária e humana

PIE1U8(1), PIVE4U8(1)

**Item de Sentido da Sustentabilidade ambiental**

Sustentabilidade para promoção da vida

**9. Agrupamento da Unidade de Registro: Reformulação do Curso de Pedagogia para 2015**

Começou a ser pensada em torno de 2010 com uma pesquisa com os estudantes e professores do curso, desenvolvida pelas professoras coordenadoras na época, objetivando a alteração curricular da Pedagogia. Necessidade de abranger as múltiplas questões levantadas pelas DCN para Pedagogia de 2006. PIIIE2U9(1). Pensar dentro do NDE como seria a reformulação da Pedagogia PIIIE3U9(2). Quando havia alteração de alguma disciplina nós entrávamos em contato com os professores que trabalham com ele PIIIE3U9(8) Foi pensado em aumentar o curso para 5 anos, mas isso não foi possível PIIIE3U9(2). Todas as pesquisas apontavam para necessidade de reformulação do curso PIIIE3U9(3).

Maior dificuldade inclusão do aluno desde o primeiro ano de graduação nas escolas PIIIE3U9(3)

O currículo da Pedagogia deve abarcar muitas questões, como a Ed. Infantil, os Anos Iniciais, Alfabetização, gestão escolar, Ed. de jovens e adultos, Necessidades Especiais, diferenças, culturas, EA PIIIE2U9(1), PIIIE3U9(2)

No momento de reformulação da Pedagogia uma das políticas públicas pautadas é as DCNEA PIIIE3U9(1). Ela começou a desenvolver a disciplina e em seguida veio conversar conosco sobre a reformulação da ementa e a inserção de outras questões voltadas a EA PIIIE3U9(6), PIIIE3U9(14b)

O curso de Pedagogia ainda tem muito a avançar para que todas essas questões transversais sejam abarcadas, ainda estamos muito longe disso PIIIE2U9(2)

Processo de reformulação: não havia tempo para conseguir reunir todos os professores, então trabalhamos em grupo. Não foi um processo tranquilo, sofremos muitas críticas PIIIE3U9(9). A partir de 2012 ficamos 2 anos de forma mais intensa discutindo a reformulação PIIIE3U9(4). Estudo do currículo das outras universidades, afim de conhecer quais os conhecimentos eram priorizados PIIIE3U9(15). Foi um momento produtivo para repensarmos a nossa prática PIIIE3U9(16)

Reformulação: Para ter uma nota melhor no ranking das graduações foi atender as solicitações do MEC PIVE4U9(1). Não há pré-requisito, mas no 7 semestre para fazer a disciplina de Estágio I é preciso que o aluno tenha feito todas até o 6 semestre PIIIE3U9(6). O Curso foi mantido em 4 anos e ainda foi reduzido o último período, para os turnos da manhã e da noite ficarem com carga horária igual PIIIE3U9(9). Então foi criada uma disciplina com carga-horária de 8 horas, sendo 2 presenciais e 6 através

da plataforma moodle PIIIE3U9(10). Ainda haverá reuniões esse ano para saber dos professores como foi operacionalizado esse trabalho PIIIE3U9(11). Adoção do Núcleo básico das disciplinas das licenciaturas, com carga-horária menor, de uma semestre, como por exemplo fundamentos metodológicos da sociologia e da filosofia PIIIE3U9(13). O espaço de sala de aula não é o único lugar para aprendermos, temos as tecnologias também para isso, nós professores temos que aprender a levar para sala de aula o que realmente é necessário PIIIE3U9(14). A reforma atingiu os 4 anos do curso PIIIE3U9(17). Não é mais preciso realizar os 2 estágios, ao longo dos 4 anos nas disciplinas de Atividade Docente os alunos experiênciam a Ed. Infantil, os Anos iniciais e a EJA, e n 4 ano decide onde fazer os estágios PIIIE3U9(18), PIIIE3U9(19). Estágio, função de auxiliar os alunos a preparar a proposta de estágio PIIIE3U9(20). Estágio II, assume uma turma por 10 semanas PIIIE3U9(21), PIIIE3U9(22). Os aluno sem sala de aula desde o 1 ano, já nos evidenciam que dão sentido ao que estudam teoricamente na universidade PIIIE3U9(24). Garantir o lócus de atuação desde o início, para subsidiar os alunos sobre a profissão PIIIE3U9(25).

### **Agrupamento por Frequência da Reformulação do Curso de Pedagogia para 2015**

Processo de reformulação começou com pesquisas em 2010 para abranger as múltiplas questões levantadas pelas DCN para Pedagogia de 2006, os diferentes temas transversais, como as políticas públicas de EA PIIIE3U9(9) PIIIE3U9(4), PIIIE3U9(15), PIIIE3U9(16), PIIIE2U9(1), PIIIE3U9(2), PIIIE3U9(8), PIIIE3U9(2), PIIIE3U9(3), PIIIE2U9(1), PIIIE3U9(2), PIIIE3U9(1).

EA trabalhada em uma disciplina PIIIE3U9(6), PIIIE3U9(14b)

Reformulação do Curso de Pedagogia para 2015 PIVE4U9(1), PIIIE3U6(6), PIIIE3U9(9), PIIIE3U9(10), PIIIE3U9(11), PIIIE3U9(13), PIIIE3U9(14), PIIIE3U9(18), PIIIE3U9(19), PIIIE3U9(20), PIIIE3U9(21), PIIIE3U9(22), PIIIE3U9(24), PIIIE3U9(25).

### **Item de sentido da Reformulação do Curso de Pedagogia**

Abranger em uma disciplina 3 temas transversais, incluindo a Educação Ambiental.

### **10. Agrupamento da Unidade de Registro: Explicações**

Tramite de encaminhamento da proposta de reformulação curricular PIII3U10(7). Os professores que compõem o NDE foram centralidade no processo de reformulação da Pedagogia PIII3U10(8). Não conseguimos garantir que todos os professores estivessem presente nas discussões PIII3U10(9). A coordenadora da Pedagogia fez parte do CONGRAD, onde haviam orientações para o trabalho com as PP de EA PIII3U10(13)

Orientações a partir das DCN para formação de professores de 2015 PIE1U10(1)

Maior dificuldade em inserir a EA no currículo esta no ensino, pois na extensão e pesquisa já existe PIE1U10(2). Discussão sobre as DCNEA no PPGEA PIE1U10(1)

Eu trabalho em meu cotidiano com questões relativas a gênero, diferenças, ambiente e Educação Ambiental PII2U10(3). A disciplina também trata da inclusão, da discussão das diferenças e uma serie de outras questões que julgamos importantes PIII3U10(4). A professora que trabalhou com essa disciplina é orientanda de pós-doc da profa. Elizabeth Schimidt PIII3U10(6).

Quando eu pensava em uma disciplina ficava preocupada, mas hoje eu penso que é bom PII2U10(5). Pontuamos aqui as DCNEA, mas existem outras muitas diretrizes que precisamos dar conta PIII3U10(1). Esse é o jeito que encontramos, não posso afirmar que foi o melhor PIII3U10(11), só sabemos que a reforma é positiva quando ela se efetiva na prática PIII3U10(12). O turno da manhã e mais acadêmico, o que eu desse par ler, liam já o turno da noite o trabalho tinha que ser mais no coletivo, mais na hora PIV4U10(3)

Disciplina optativa que trabalhou com a EA no currículo antigo PIII3U10(13)

Em 2010 a primeira turma do currículo antigo havia se formado e nós já estávamos fazendo pesquisas sore a Pedagogia PIII3U10(2). Em 1999 minha dissertação também pesquisa a pesquisa a Pedagogia e mostra a necessidade que os alunos tem da prática de sala aula PIII3U10(3)

O tuno da manhã era privilegiado com 1 período a mais PIII3U10(10)

Pesquisa de pós-doutorado indica que somente em 1 ementa das licenciaturas da Furg é expressa a EA PIVE4U1(1), PIVE4U10(2)

### **Agrupamento por Frequência das Explicações**

Inserção das DCNEA a reformulação do curso de Pedagogia: tramite de desenvolvimento e encaminhamento da proposta. PIIIE3U10(7), PIIIE3U10(8), PIIIE3U10(9), PIIIE3U10(13), PIE1U10(1), PIE1U10(2), PIIIE1U10(1)

A disciplina que trabalha a EA e outras transversalidades e o trabalho cotidiano dos professores com as transversalidades dentro de suas disciplinas PIIIE2U10(3), PIIIE3U10(4), PIIIE3U10(6), PIIIE2U10(5), PIIIE3U10(1), PIIIE3U10(11), PIIIE3U10(12), PIVE4U10(3)

Disciplina optativa que trabalhou com a EA no currículo antigo PIIIE3U10(13)

Pesquisas realizadas desde 2010, que indicavam a reformulação da Pedagogia PIIIE3U10(2), PIIIE3U10(3)

O tuno da manhã era privilegiado com 1 período a mais PIIIE3U10(10)

Pesquisa de pós-doutorado indica que somente em 1 ementa das licenciaturas da Furg é expressa a EA PIVE4U1(1), PIVE4U10(2)

### **Item de sentido das Explicações**

O trabalho com a Educação Ambiental é desenvolvido no Curso de Pedagogia como conteúdo de uma disciplina que também aborda outras transversalidades, e como transversalidade dentro das demais disciplinas do Curso.

AGRUPAMENTO DAS IDEIAS CONTIDAS EM CADA UMA DAS UNIDADES DE REGISTRO, AGRUPAMENTO POR FREQUENCIA E ITENS DE SENTIDO DOS DOCUMENTOS QUE REPRESENTAM O CURSO DE PEDAGOGIA.

## **11. Agrupamento da Unidade de Registro: Educação Ambiental**

Formação profissional para atuação positiva nas questões próprias do ser humano e do meio ambiente, considerando os princípios éticos e políticos e a responsabilidade ambiental PVD11AU1(1), PVD11AU1(4)

Vocação da FURG o trabalho com a inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente PVD11AU1(2)

Integração harmônica entre o ser humano e o meio ambiente PVD11AU1(3)

Pesquisa, inovação, ensino, extensão, educação permanente são funções da FURG que contribuem para o desenvolvimento sustentável, para o enfrentamento dos problemas dos tempos atuais. PVD11AU1(5)

A reforma da Pedagogia contempla as discussões sobre as questões étnico-raciais, ambientais, de gênero, de sexualidade e de inclusão. PVD14DU1(1)

Disciplina Educação, Ambiente, Culturas e Diferenças PVD14DU1(3)

### **Agrupamento por Frequência da Compreensão sobre Educação Ambiental**

A FURG tem como vocação a inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente, objetivando a formação de profissionais para atuação responsável, ética e política nas questões ambientais PVD11AU1(1), PVD11AU1(4); PVD11AU1(2); PVD11AU1(3); PVD11AU1(5)

A Pedagogia na sua nova reforma culminou em uma disciplina que contempla as ambientais PVD14DU1(1); PVD14DU1(3)

### **Item de Sentido da Compreensão sobre Educação Ambiental**

A FURG tem como vocação o trabalho de inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente, para tanto o Curso de Pedagogia organizou a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças.

## **12. Agrupamento da Unidade de Registro: Possibilidade de efetivação das DCNEA**

Situar o ser social no tempo e no espaço presente, estabelecendo relações com o passado, presente e futuro favorecendo o conhecimento da realidade em que se insere o processo educativo. PVD11BU2(1); PVD11BU2(6)

Homem como sujeito da educação para formação humana ético-política PVD11BU2(7); PVD11BU2(2); PVD11BU2(8)

Trabalho com participação política, com a ideologia, com o estado e sociedade, educação e trabalho no modo de produção capitalista, educação e mercado, com o histórico e o cultural PVD11BU2(2); PVD11BU2(3); PVD11BU2(4), PVD11BU2(5); PVD14DU2(2); PVD14DU2(4)

A incorporação da dimensão ambiental e cultural no currículo, problematizações pedagógicas a partir de estudos sobre o meio ambiente PVD14DU2(3)

Disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças PVD14CU2(1)

### **Agrupamento por Frequência das Possibilidades de efetivação das DCNEA**

Homem como sujeito da educação para formação humana ético-política, situada historicamente no tempo e no espaço PVD11BU2(7); PVD11BU2(2); PVD11BU2(8); PVD11BU2(1); PVD11BU2(6)

Incorporação da dimensão ambiental no currículo: o trabalho com a ideologia, com o cultural, com o estado e a sociedade, educação e trabalho no modo de produção capitalista PVD11BU2(2); PVD11BU2(3); PVD11BU2(4), PVD11BU2(5); PVD14DU2(2); PVD14DU2(4); PVD14DU2(3)

Disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças para trabalhar a dimensão ambiental PVD14CU2(1)

### **Item de Sentido da Compreensão sobre Educação Ambiental**

A Pedagogia tem a possibilidade de efetivação das DCNEA por meio do trabalho com a compreensão de homem como sujeito da educação para formação humana ético-política, situado histórico e culturalmente em uma sociedade capitalista, no entanto efetivou o trabalho com a Educação Ambiental por meio da disciplina: Educação, ambiente, culturas e diferenças.

#### AGRUPAMENTO DOS ITENS DE SENTIDO

1. Educação Ambiental, como: identidade, vocação e filosofia da FURG; concepção e transversalidade curricular e metodologia.
2. A comunidade da FURG no geral é receptiva ao trabalho com as Políticas Públicas de Educação Ambiental.
3. A Educação Ambiental deve ser inserida como tema transversal no Curso de Pedagogia, no entanto somente a transversalidade não garante a efetivação da Educação Ambiental no Curso, sendo a Educação Ambiental trabalhada como conteúdo de uma disciplina.
4. A articulação entre as instâncias ocorreu, tendo como objetivo subsidiar a Coordenação do Curso de Pedagogia para efetivação da Educação Ambiental na Reformulação da Pedagogia de 2015.
5. Trabalhar com a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina e como transversalidade nas demais disciplinas do Curso de Pedagogia.
6. Disciplina que aborda o tema transversal Educação Ambiental
7. Conhecimento a partir de 2012
8. Sustentabilidade ambiental para promoção da vida
9. Abranger em uma disciplina 3 temas transversais, incluindo a Educação Ambiental.
10. O trabalho com a Educação Ambiental é desenvolvido no Curso de Pedagogia como conteúdo de uma disciplina que também aborda outras transversalidades, e como transversalidade dentro das demais disciplinas do Curso.
11. A FURG tem como vocação o trabalho de inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente, para tanto o Curso de Pedagogia organizou a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças.

12. A Pedagogia tem a possibilidade de efetivação das DCNEA por meio do trabalho com a compreensão de homem como sujeito da educação para formação humana ético-política, situado histórico e culturalmente em uma sociedade capitalista, no entanto efetivou o trabalho com a Educação Ambiental por meio da disciplina: Educação, ambiente, culturas e diferenças.

#### AGRUPAMENTO POR PRÓXIMIDADE DOS ITENS DE SENTIDO.

##### **Grupo 1:**

Item 1- Educação Ambiental, como: identidade, vocação e filosofia da FURG; concepção e transversalidade curricular e metodologia.

Item 8- Sustentabilidade ambiental para promoção da vida

Item 11 - A FURG tem como vocação o trabalho de inter-relação entre o ser humano e o meio ambiente, para tanto o Curso de Pedagogia organizou a disciplina Educação, ambiente, culturas e diferenças.

##### **Grupo 2:**

Item 4 - A articulação entre as instâncias ocorreu, tendo como objetivo subsidiar a Coordenação do Curso de Pedagogia para efetivação da Educação Ambiental na Reformulação da Pedagogia de 2015.

Item 5 - Trabalhar com a Educação Ambiental como conteúdo de uma disciplina e como transversalidade nas demais disciplinas do Curso de Pedagogia.

Item 7 - Conhecimento a partir de 2012

Item 9 - Abranger em uma disciplina 3 temas transversais, incluindo a Educação Ambiental.

##### **Grupo 3:**

Item 2 - A comunidade da FURG no geral é receptiva ao trabalho com as Políticas Públicas de Educação Ambiental.

Item 3 - A Educação Ambiental deve ser inserida como tema transversal no Curso de Pedagogia, no entanto somente a transversalidade não garante a efetivação da Educação Ambiental no Curso, sendo a Educação Ambiental trabalhada como conteúdo de uma disciplina.

Item 6 - Disciplina que aborda o tema transversal Educação Ambiental

Item 10 - O trabalho com a Educação Ambiental é desenvolvido no Curso de Pedagogia como conteúdo de uma disciplina que também aborda outras transversalidades, e como transversalidade dentro das demais disciplinas do Curso.

Item 12 - A Pedagogia tem a possibilidade de efetivação das DCNEA por meio do trabalho com a compreensão de homem como sujeito da educação para formação humana ético-política, situado histórico e culturalmente em uma sociedade capitalista, no entanto efetivou o trabalho com a Educação Ambiental por meio da disciplina: Educação, ambiente, culturas e diferenças.

## CATEGORIAS

1. Compreensão sobre Educação Ambiental
2. O processo de objetivação das DCNEA no Curso de Pedagogia da FURG
3. Educação Ambiental como conteúdo de uma Disciplina

## ANEXOS