



III Congresso Internacional de Educação Ambiental dos Países e Comunidades de Língua Portuguesa

Para mim, para ti, para nós... Reflexões sobre a ambientalização curricular e seus possíveis desdobramentos na práxis docente

For me, for you, for us ...Thoughts on the curriculum greening and possible developments in teaching practice

Mônica Andrade Modesto, Tatiana Ferreira dos Santos, Maria Inêz Oliveira Araujo e Aline Lima de Oliveira Nepomuceno. (Brasil).

Resumo

A atual crise ambiental tem sido motivo de discussão em todos os segmentos que compõem a organização social do planeta sob uma amplitude de paradigmas epistemológicos. No âmbito acadêmico, o vértice relativo à educação ambiental é apontado como uma possibilidade para a superação dessa crise. Nesse sentido, a dimensão ambiental curricular deve contemplar uma percepção na qual haja uma concatenação entre o que está expresso no currículo, entre o que é entendido e ensinado pelo docente e entre o que é apreendido pelo aluno. Diante disso, a articulação entre o currículo e a prática pedagógica do professor resultará em uma práxis social que vislumbra uma aprendizagem humanizada e significativa que busca a superação da racionalidade e da instrumentalização do saber. Desta feita, o presente escrito tem como escopo avaliar a dimensão ambiental do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe e avaliar em que medida é possível promover uma ambientalização curricular no referido curso. Ancorado na abordagem qualitativa, o estudo fora subsidiado pela análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, realizada à luz da técnica da análise de conteúdo. Assim, a investigação pretendeu contribuir para o debate referente à educação ambiental crítica.

Astract

The current environmental crisis has been the subject of discussion in all segments that make up the social organization of the planet under a range of epistemological paradigms. In academia, the summit on environmental education is appointed as a possibility for overcoming this crisis. In this sense, the curricular environmental dimension should provide a sense in which there is a concatenation between what is stated in the curriculum between what is understood and taught by the teacher and between what is apprehended by the student. Therefore, the relationship between the curriculum and the teacher's pedagogic practice will result in a social praxis that sees a humanized and meaningful learning that seeks to overcome the rationality and exploitation of knowledge. This time, this writing is scoped to assess the environmental dimension of the Faculty of Education of the Federal University of Sergipe and evaluate to what extent it is possible to promote a curriculum greening in that course. Anchored in the qualitative approach, the study was supported by the analysis of the

curriculum of the Faculty of Education of the Federal University of Sergipe, held to technical content analysis. Thus, the research sought to contribute to the debate regarding the critical environmental education.

Palavras chave

Ambientalização curricular. Educação ambiental crítica. Práxis docente.

Key-words

Curriculum greening. Critical environmental education. Teaching practice.

Reflexões iniciais

Atualmente, os discursos a favor da desfragmentação do currículo parecem ser uníssonos. Acerca dessa desfragmentação podem-se observar defesas relativas a uma gama de vieses. Dentre eles, a abordagem dos conteúdos por meio de práticas que promovam a interdisciplinaridade que acredita-se ser um caminho exequível e capaz de promover inter-relações entre conteúdos de áreas diferentes estabelecendo entre elas uma ação recíproca (POMBO, 2004). Não deixam, porém, de serem também legítimas as propostas embasadas na multi, na pluri e na transdisciplinaridade, uma vez que são correlatas no que concerne à uma formação integrada. Todavia, romper com o atual paradigma curricular que compõe, desde a educação básica ao nível superior, não é algo simples, afinal, estamos falando de uma situação histórica e a história não se transforma rapidamente.

Apesar de esse discurso parecer algo novo, os estudos em torno da desfragmentação curricular não são tão recentes.

De acordo com Pombo (2004), esses estudos datam da década de 1960. Em termos discursivos, os avanços sobre a desfragmentação curricular e, de modo específico, sobre a interdisciplinaridade são vastos, contudo, em termos de prática e de práxis pedagógica, ainda são tímidos. E não é difícil imaginar o porquê dessa situação. Afinal de contas, como pode o professor promover uma prática interdisciplinar se ele mesmo é fruto de uma formação fragmentada, desde a infância até o curso superior.

A formação docente brasileira –e de modo específico tratar-se-á, neste escrito, da formação do professor dos anos iniciais da educação básica– tal como é concebida nos dias atuais é proveniente de uma concepção curricular crítico-reprodutivista e de um modelo educacional europeu que fora adotado e adaptado para o Brasil (SAVIANI, 2013b).

No estado de Sergipe, a implantação do curso de Pedagogia (ofertado pela antiga Faculdade Católica de Filosofia que depois foi incorporada à Universidade Federal de Sergipe–UFS) teve suas ba-

ses fundadas na fragmentação curricular e quanto a isso não poderia ser diferente, pois era o que determinava o Ministério da Educação (MEC) ao impor uma base curricular comum para todo o território nacional. Desse modo, o currículo do primeiro curso de Pedagogia sergipano fora composto por um grupo de disciplinas de formação geral que compreendiam os três primeiros anos e por outro relacionado especificamente ao campo da didática (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2008) que visava tornar o profissional em uma espécie de especialista. Esse modelo fora substituído mais tarde, na década de 1990, todavia, o currículo continuara fragmentado.

Não pretendemos, entretanto, afirmar que a disciplina no currículo não é importante, pois, indiscutivelmente, suas especificidades são de inegável importância para os avanços científicos e tecnológicos, e, nesse sentido, concordamos com FORQUAN (1993) quando aponta que, para que o conhecimento seja construído no aspecto formal da educação, é preciso observar que se faz necessária uma delimitação de conteúdos (explícitos e implícitos) componentes do currículo escolar que permeiam desde o conhecimento científico (conhecimentos e competências) à identidade (crenças, hábitos e valores). O que pretendemos salientar é que, com a fragmentação curricular, pode haver uma ausência de diálogo entre as disciplinas que acaba por tornar o currículo um objeto estanque, reproduzidor de um determinado ordenamento social.

A ambientalização curricular na formação docente

Nessa direção, as políticas públicas educacionais brasileiras já demonstram a necessidade da reorientação da formação docente quanto ao aspecto ambiental. Tem-se, atualmente, desde a década de 1999, uma Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) que orienta, junto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), promulgadas em 2012, a sua implementação em todos os níveis de ensino, mas o documento é diretivo quanto à inserção nas licenciaturas, conforme pode ser observado no seguinte trecho:

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, 2012, p. 07).

De acordo com essa orientação, a formação docente deve encontrar metodologias integrada e interdisciplinar que permita ao professor acesso a dimensão ambiental em toda matriz curricular de sua formação a fim de abordar a educação ambiental como uma disciplina constituinte no currículo da Educação Básica, onde será cenário de sua ação profissional. Nesse sentido, uma dimensão ambiental deve contemplar muito mais que a estrutura curricular para que haja uma efetiva formação ambiental dos futuros professores, independente da área de ensino para a qual estão se preparando. Essa percepção é salientada, inclusive, pelas próprias DC-NEA, que no Art. 21 propõem que

Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais constituam-se em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território (BRASIL, 2012, p. 07).

Esse entendimento sobre o que vem a ser a dimensão ambiental da formação docente é o que vem sendo chamado pelos estudiosos de ambientalização curricular. Segundo GUERRA e FIGUEIREDO (2014),

nessa perspectiva, as instituições de ensino superior devem instaurar mudanças que incluam, além de disciplinas, inovações de ordem conceitual, metodológica, atitudinal, estrutural e organizacional que permitam o enfoque interdisciplinar entre os campos do conhecimento com vistas à formação integral dos sujeitos envolvidos no processo formativo, vislumbrando propiciar a incorporação de vivências, práticas, princípios, atitudes e valores socioambientais capazes de transcender os espaços formais de ensino, atingindo assim uma formação ambiental transformadora. Essas inovações, por sua vez, perpassam por decisões, intervenções e processos que, de forma intencional, modificam organizações curriculares, conteúdos, práticas pedagógicas, atitudes, pensamentos e, conseqüentemente, a cultura que deixa de ser reproduzida (KITZMANN; ASMUS, 2012).

Todavia, apesar dessa proposta de ambientalização curricular apresentar-se como uma possível saída para uma formação docente transformadora, é preciso admitir que ainda são poucas as iniciativas nesse sentido, tendo maior ênfase as propostas-piloto implementadas nas regiões sul e sudeste do país e a formação docente vem pairando sobre uma educação ambiental que informa ou conforma os sujeitos acerca da problemática ambiental que enfrentamos de forma desconectada, reduzindo a educação ambiental a um componente do currículo.

Um dos aspectos que leva a refletir sobre a problemática da ambiental na formação está relacionado propriamente ao currículo, mas não aos seus aspectos desvelados, destina-se aos aspectos implícitos, àqueles que compõem o chamado currículo oculto, instrumento “de” e “para” acesso ao poder. Em sociedades que edificaram seu desenvolvimento econômico tendo como pilar o sistema capitalista, ele é pensado de forma subserviente a esse sistema. Desse modo, a organização do espaço escolar, os rituais, regras e normas da instituição, as estratégias de ensino, a postura do gestor, entre outros, são elementos que compõem o currículo e como tais são também ferramentas convergentes para a ascensão e fortalecimento desse poder que coaduna com os ideais do capitalismo.

Nessa perspectiva, atentemos para a presença e o tratamento das questões ambientais em meio a esse panorama. Para tanto, consideremos a história ambiental brasileira. Partindo do entendimento de que os homens são sujeitos culturais capazes de significar o mundo ao seu redor e de agir de modo a transformá-lo em favor de seu conforto e da satisfação de seu ego, em razão disto acabam explorando o ambiente de forma extrapolada, para além da satisfação de suas necessidades biológicas (DUARTE, 2013). Esse entendimento foi o motor que impulsionou a história e, conseqüentemente, a transformação do ambiente.

Nessa direção, o sistema educacional fora estruturado de modo correspondente aos acontecimentos que se figuravam no Brasil e o currículo era o instrumento potencial para a inculcação da naturalização desses acontecimentos, conforme defende AP- PLE (2006) ao afirmar que nas sociedades baseadas no capital cultural e na acumulação de capital econômico o currículo precisa priorizar uma hegemonia ideológica de que essa é a única forma possível de sobrevivência e de desenvolvimento de uma sociedade e essa priorização ocorre de forma tácita, servindo para impor “*uma rede de hipóteses que, quando internalizadas pelos alunos, estabelece os limites de legitimidade [dessa hegemonia]*” (p. 130, grifo nosso).

Dessa forma, experienciou-se, ao longo do período colonial, uma educação de hegemonia elitista embasada, inicialmente, na pedagogia jesuítica, substituída, posteriormente, pelo ideário do Iluminismo português implantado pelo Marquês de Pombal que orientou os primeiros currículos da educação brasileira sob a égide do elitismo que, de forma inconsciente, levava os alunos a apreenderem que a formação intelectual destinava-se para poucos, ideologia esta que perdurou ao longo dos períodos colonial e imperial e que fora camuflado ao longo do período republicano com a expansão da pedagogia tecnicista e produtivista (SAVIANI, 2013a). Assim, nessa perspectiva educacional de lógica reprodutivista, os pensamentos e entendi-

mentos que deveriam ser inculcados nos sujeitos coadunavam com os ideais econômicos que se instauravam no território brasileiro e, dessa forma, coadunavam também com a devastação desmensurada do meio no qual viviam. Com a instauração do sistema econômico capitalista o currículo tornou-se, dentro do sistema educacional, um instrumento de ratificação de uma

(...) ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada destruição produtiva, do capitalismo no passado, para a realidade, hoje predominante, da produção destrutiva (MÉSZÁROS, 2008, p. 73, grifos do autor).

De acordo com a afirmação acima, é possível depreender que a degradação ambiental (e aqui se entende todas as mazelas que dela são consequentes como a fome, a violência, a desigualdade social e tantas outras) em prol de um progresso econômico destrutivo é então naturalizada pelos sistemas de ensino através dos vários elementos curriculares.

Em meio a esse cenário, preocupações de cunho ambiental no âmbito curricular começaram a emergir no Brasil começaram de maneira mais sustentada por volta da

década de 1970 que, aos poucos, foram se intensificando e sendo compreendidas por uma gama de vieses, sendo o viés crítico, norteador deste escrito, defendido mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, conforme apontam os estudos de LOUREIRO (2006). Apesar disso, no atual cenário educacional, a educação ambiental ainda é abordada de forma fragmentada no currículo, fato que a torna impotente para a transformação de educação subserviente ao capital.

Desse modo, a proposta de ambientalização curricular surge com o intuito de romper com o paradigma ingênuo da educação ambiental e de desvelar que o currículo necessita com urgência ser revisto e reestruturado sob uma dimensão ambiental que colabore para uma possível desalienação da produção do conhecimento fundamentado na racionalidade instrumental, tomando como ponto de partida o entendimento de que a educação não é neutra e é capaz de mediar os interesses e conflitos desencadeados entre os atores sociais que agem sobre o meio.

Assim, a ambientalização curricular é uma proposta que tende a romper com o modelo positivista de fragmentação do conhecimento, promovendo em sua totalidade, a organização e o funcionamento do espaço de aprendizagem (independente do nível de ensino), resultando, deste modo, no comprometimento de cada membro

que compõe esse espaço e afetando diretamente o currículo explícito e também o currículo oculto (GUERRA, 2011).

A chave para a concretização de uma proposta de ambientalização curricular está na compreensão da interdisciplinaridade não como princípio epistemológico, mas como:

Uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral. Portanto, esta se traduz como um trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola e das ações não formais (relações de poder, modo de gestão, definição do projeto político-pedagógico etc.) (LOUREIRO, 2006, p. 76).

Todavia, há que se compreender que ambientalizar o currículo a partir dessa proposição não é tarefa fácil, uma vez que são muitos os percalços encontrados pelo caminho. Historicamente, somos fruto de um sistema de ensino alienador e fragmentado através do qual construímos um conhecimento que traz arraigado consigo apreensões tanto do que estivera explícito quanto do que estivera implícito no currículo. Desse modo, somos oriundos

de uma estrutura de escolarização que “reproduz o espírito da privatização e da postura moral de egoísmo em quase todos os níveis do currículo formal e oculto” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 69).

Ressignificar esse conhecimento construído e impregnado em nossas almas é um grande desafio que demanda tempo e comprometimento, ainda mais quando se trata de ressignificá-lo para a formação de futuros professores. Todavia, ante o enraizamento da mensagem oculta do currículo que promove a alienação e a divinização do “eu” às custas do grupo que é inconscientemente introjetada no nosso subconsciente, percebe-se uma resistência da comunidade escolar e, principalmente, dos professores face a mudanças de cunho pedagógico proveniente não de uma má vontade, mas de um não saber por onde começar, como fazer, como ser um agente de mudança e transformação, como formar para além do capital.

Nessa direção, por mais que as DCNEA apontem qual o caminho a ser trilhado, muitas das proposições curriculares relacionadas à educação ambiental, por já ser consenso que é preciso cuidar do ambiente, versam a formação pautada na informação ambiental priorizando discussões relativas às questões ambientais, mas, em contrapartida, acabam também conformando os sujeitos de que a atual situação ambiental e a crise racional e civilizatória (adjetivações estas por vezes sucumbidas

pelo currículo na penumbra da multiplicidade de significados que tem a palavra ambiental, em uma tácita intenção de negligenciar para os alunos qual é a crise, afinal) é uma condição histórica praticamente impossível de ser solucionada e o que se pode ser feito é uma minoração dessa situação através de atitudes individuais, onde a máxima *“cada um faz a sua parte”* é a determinante do pensamento ambiental.

E a situação agrava-se mais quando os currículos de cursos de formação de professores pautam-se em proposições como essas, pois as instituições de ensino superior estarão formando multiplicadores de uma educação ambiental ingênua que, futuramente, formarão novos sujeitos conformados e assim, esse ciclo não se romperá. Considerando então que o papel da universidade na formação de professores é *“estabelecer um espaço educativo de diálogo para provocar a discussão das questões socioambientais e o enfrentamento dos dilemas causados pela crise ambiental”* (GUERRA, 2011, s/p), acreditamos que a ambientalização curricular seja uma possível saída para a promoção de uma práxis docente que vislumbra uma aprendizagem humanizada e significativa que busca a superação da crise ambiental e do excesso da racionalidade instrumental.

Possibilidades para a ambientalização curricular na Universidade Federal de Sergipe

O atual currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe é resultado de uma série de reformulações que ocorreram ao longo desses 47 anos de funcionamento. De 1968 (ano de sua implantação) até os dias atuais o referido curso passou por três reformulações resultantes de profundas discussões, respectivamente nos anos de 1969, quando se introduziu ao currículo mínimo as habilitações –Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional– que visavam formar especialistas em educação (ARAGÃO, 2009); de 1992, quando se extinguiram as habilitações por haver um entendimento de nível nacional de que esse currículo possuía um caráter tecnicista e fragmentador em detrimento do que efetivamente deveria ser prioritário no curso: a formação de professores que dominassem os conteúdos técnicos, científicos e pedagógicos traduzidos sob o compromisso ético e político, percebessem as inter-relações entre educação, política e cultura e fossem capazes de *“atuar como agentes de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico”* (JESUS, 2009, p. 37); e de 2007, quando foi reestruturado para atender às orientações das Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, instituídas em 2006, com o intuito de elencar o currículo em eixos temáticos abrangentes, mas, ao mesmo tempo, congregadores do tripé ensino-pesquisa-extensão (BRETAS, 2009).

Nessa perspectiva, a estrutura curricular resultante da reformulação de 2007 apresenta um prisma unitário da sociedade e da educação que vislumbra *“a aproximação de teoria e prática, o respeito e o reconhecimento dos diferentes saberes existentes em toda relação pedagógica”* (BRETAS, 2009, p. 43), tomando como princípio primeiro a interdisciplinaridade, segundo a mesma autora. Dessa maneira, os conteúdos relativos aos eixos temáticos (campos do conhecimento educacional; sociedade, Estado e educação; prática educativa; currículo, conhecimento e diversidade sociocultural; política e gestão em educação; docência, infância, juventude e cultura, e, educação e comunicação¹) são problematizados forma integrada ao longo do curso das disciplinas que também são articuladas aos conhecimentos de outras áreas, corroborando assim com as indicações contidas nas DCN-Ped. Esses eixos temáticos são distribuídos entre as 64 disciplinas que compõem a estrutura curricular do curso, dentre as quais 48 pertencem à gama obrigatória e 16, à optativa.

Além disso, o curso oferece aos alunos atividades complementares como a participação em projetos de iniciação científica (PIBIC), extensão (PIBIX) e iniciação à docência (PIBID), sendo este último o que abarca maior quantitativo de discentes. Considerando que o currículo não é composto apenas por disciplinas, os programas de extensão e iniciação científica e à docência apresentam-se como instrumentos para uma ambientalização da construção do conhecimento, ainda que não seja a mesma defendida pelos autores outrora elencados, é uma possibilidade que não deixa de ser legítima.

Nessa perspectiva, apresentaremos aqui proposições na estrutura curricular do curso de Pedagogia da UFS e atividades complementares oferecidas aos alunos pelo Departamento de Educação que já remontam para possibilidades de uma abordagem ambiental da formação docente e podem vir a culminar em um processo mais consistente de ambientalização curricular com o passar do tempo.

Procedimentos metodológicos

Os dados referentes à estrutura curricular foram coletados na Resolução Nº 25/2008/ CONEPE que aprova o projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade

1 Informação extraída da Resolução nº 25/2008/CONEPE.

Federal de Sergipe e no Projeto Licenciatura em Pedagogia – Campus São Cristóvão do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da UFS.

A análise dos dados foi baseada na técnica da análise de conteúdos, através da qual se estabeleceram categorias definidas a priori do que vai ser analisado, definido com base em estudos e conhecimentos do pesquisador acerca do corpus da pesquisa (BARDIN, 1977). Desse modo, foram elencadas duas categorias para a análise da estrutura curricular do curso em pauta: “formação ambiental explícita” e “interdisciplinaridade”.

Tais categorias justificam-se na proposição do Art. 2º (§ 2º, inciso II) das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN-Ped), na qual a referida licenciatura deverá propiciar ao aluno uma formação que englobe “contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (BRASIL, 2006, p. 01). Desse modo, observa-se que há espaço para que a formação dos professores dos anos iniciais tenha a educação ambiental pautada ao longo de toda a sua duração, uma vez que todos os conhecimentos elencados no documento em questão não podem ser concebidos de forma dissociada da relação homem-ambiente.

A definição das categorias “formação ambiental explícita” e “interdisciplinaridade” deriva de uma leitura cuidadosa e pormenorizada do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe e das ações do PIBID, as quais buscaram compreender como a macro-categoria “*dimensão ambiental da formação*” se fazia presente nos currículos desses cursos. Nesta macro-categoria, delineou-se que a formação ambiental pode ter três nuances: uma que permeia a informação sobre a problemática ambiental de modo que “*os problemas e as questões ambientais servem de pretexto para o ensino, cuja finalidade é conhecer o ambiente*” (ARAUJO; BIZZO, 2005, p. 08) e preservá-lo para as futuras gerações, desvelando, desse modo, uma dimensão ambiental de abordagem preservacionista; outra que “*busca inserir os indivíduos na produção do conhecimento e na compreensão das implicações e necessidades do desenvolvimento sustentável*” (ARAUJO, 2004, p. 59) versando assim sobre uma dimensão ambiental de abordagem conservacionista e, por fim, uma outra que reflete sobre a necessidade de uma transformação social pautada em uma mentalidade ambiental ancorada “*por meio da construção do conhecimento e de saberes ambientais que possibilitem a participação ativa dos membros da sociedade, na direção de novos paradigmas de justiça social e qualidade ambiental*” (idem, p. 60), desvelando uma dimensão ambiental de abordagem crítica e apresentar-se de forma explícita e/ou implícita.

Para esse entendimento, considerou-se a compreensão de que ambiente é uma rede de relações de ordem física, biológica, termodinâmica, econômica, política e cultural que resultam uma ressignificação da percepção limitada do meio como habitat para a percepção ampla do meio como local de inscrição da cultura e da práxis humana (LEFF, 2001) para que se tornasse possível delinear a óptica sobre a qual a relação homem-ambiente é compreendida, isto é, se biocêntrica (naturalista e romantizada), antropocêntrica (utilitarista) ou sistêmica (integrada).

Assim, delimitou-se o estabelecimento da categoria “formação ambiental explícita” observando os elementos explícitos, isto é, as metas cognitivas a serem alcançadas através do conteúdo obrigatório disposto nas ementas das disciplinas e da categoria “interdisciplinaridade” analisando os conteúdos presentes nas ementas que claramente não tratam da educação ambiental, mas suscitam possibilidades de articulação entre os conteúdos e a abordagem ambiental dos mesmos.

A categoria “interdisciplinaridade” foi delimitada com base no pressuposto de que a interdisciplinaridade é uma “nova atitude diante do ato de conhecer” (CARVALHO, 1998, p. 09), de que a educação ambiental é interdisciplinar, conforme apontam as DCNEA e de que se é determinação das DCN-Ped que o pedagogo, ao formar-se, deva estar apto para “ensinar Língua

Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 02), logo, esse profissional somente estará apto a promover tal prática se, ao longo de sua formação, tiver tido a oportunidade de conhecer uma nova forma de produzir e transmitir conhecimento livre das amarras que constituem o processo histórico da fragmentação do saber.

Desta feita, foi considerada, em ambas as categorias, a presença de conteúdos relativos às questões ambientais, às relações socioambientais e à relação homem-natureza a fim de identificar em que medida é possível promover a educação ambiental ao longo da formação dos futuros pedagogos e o possível viés dessa formação.

Discussão dos resultados

Da estrutura curricular

Dentre as disciplinas obrigatórias e optativas que compõem a estrutura curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe, verificou-se, mediante a categoria “formação ambiental explícita”, que apenas a disciplina Educação e Ética Ambiental apresenta de forma manifesta conteúdos relativos à educação ambiental permeando os aspectos históricos e normativos da educação ambiental, sua

Disciplina	Conteúdos
Fundamentos Filosóficos da Educação (*)	As correntes filosóficas.
Fundamentos Sociológicos da Educação (*)	Relação entre educação e sociedade.
Introdução à História da Educação (*)	Doutrinas pedagógicas.
Antropologia na Educação (*)	Sociedade, escola, cultura e conhecimento.
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I (*)	O desenvolvimento humano e as condições sociais de existência.
Fundamentos da Investigação Científica (*)	A ciência moderna e os cientistas.
Política e Educação (*)	Transformações econômicas e políticas dos séculos XVII a XIX e a educação.
Trabalho e Educação (*)	A relação trabalho e educação
Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (*)	A relação entre Ciência, tecnologia e sociedade.
Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (*)	Concepções de História.
Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (*)	A relação entre Geografia, sociedade e educação.
Educação do Campo (*)	Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade.
Política e Gestão Educacional II (*)	Autonomia das escolas. Educação, gestão democrática e participação popular.
Educação e Movimentos Sociais (**)	Movimentos sociais na América Latina e no Brasil.
História Econômica Geral e do Brasil (**)	Relações entre História e Economia.

(*) Disciplina obrigatória

(**) Disciplina optativa

Tabela 1. Conteúdos potenciais para a abordagem ambiental da formação de professores. Fonte: Anexo IV da Resolução nº 25/2008/CO-NEPE.

epistemologia, a dimensão educativa dos estudos ambientais e a sua inserção nos espaços escolares e não-escolares².

Todavia, mediante a categoria “interdisciplinaridade” verificou-se que há uma grande potencialidade para a promoção da abordagem ambiental da formação, uma vez que um quantitativo considerável de disciplinas elenca algum conteúdo capaz de desvelar essa promoção, conforme os dados apresentados na tabela 1.

À primeira vista os conteúdos listados na tabela podem até parecer distantes da educação ambiental ou dar a impressão de que não se relacionam a ela, mas retomando as discussões aqui abarcadas, observa-se que há um ponto comum entre

eles: a relação entre o homem, a cultura, a história e o ambiente e não há educação ambiental que desconsidere essa relação. Ratificando o que fora apontado por BRETAS (2009), as disciplinas convergem para a consolidação da abordagem relativa aos eixos temáticos e para a mescla dos mesmos ao longo do curso.

Dessa maneira, há uma abordagem de conteúdos variada em cada semestre, intercalando-se disciplinas de caráter técnico-pedagógico e epistemológico, do início ao fim do curso.

Esse fator é potencial para que se faça uma abordagem ambiental quando na ocasião da transmissão dos conteúdos, posto que ao se trabalhar as correntes filosóficas, por exemplo, é possível tratar do desencantamento do mundo e da busca pela racionalidade

que remete aos gregos e que ocasionou o desencadeamento de um entendimento científico e instrumental do mundo, no qual *“por meio do conhecimento científico e da sua aplicação prática, os humanos dominariam a natureza, tornar-se-iam seu dono, adquirindo, assim, o direito de usufruir dela ‘sem qualquer custo’”* (DESCARTES, 1989, p. 79 apud QUINTAS, 2009, p. 34).

Essa compreensão permite ao aluno o desenvolvimento de percepções relacionadas à educação e à sociedade, à educação e ao trabalho, à educação e à política, à educação e à economia, entre outras, que abranjem a atual problemática ambiental e, acima disso, a atual crise racional e civilizatória que temos vivenciado que dogmatizou *“mitos da acumulação progressiva e depurada do conhecimento científico, da inviolabilidade do sujeito humano, da ordem logocêntrica do mundo e das verdades universais”* (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2005, p. 132). Essas percepções, quando desenvolvidas, convergem para a evolução do estado de consciência ingênua para o estado de consciência crítica do sujeito.

Essa abordagem é passível de ser realizada e dando conta de não eximir da disciplina outras abordagens relativas aos conteúdos que também precisam ser realizadas. Porém, remetendo à abordagem ambiental é possível afirmar que por seu intermédio é alcançável a promoção de uma formação docente, ainda que não

haja o currículo ambientalizado defendido outrora, balizada por uma ambientalização da construção do conhecimento.

Entretanto, respeitada a autonomia pedagógica do professor, cabe a cada docente a escolha de realizar ou não essa abordagem em sua práxis assim como, de realizar essa abordagem em disciplinas que não foram listadas por não apresentarem uma ementa contemplativa de abordagem ambiental, através do referencial bibliográfico indicado e das estratégias metodológicas escolhidas para o andamento da disciplina. Para tanto, há que haver por parte dos professores o entendimento dessa possibilidade que é também uma necessidade.

Do Programa de Iniciação à Docência

O Projeto Licenciatura em Pedagogia buscou inserir a dimensão ambiental mediante oficinas de formação, as quais trabalharam-se as oficina do futuro e o estudo contextualizado e estudo do meio. Nas escolas da os bolsistas desenvolvem a sensibilização ambiental por meio de leituras, práticas recreativas e a implementação de hortas verticais.

Considerações finais

Desse modo, torna-se possível concluir que, do ponto de vista documental, o currículo do curso de Pedagogia desvela con-

dições para a promoção de uma formação docente que pode ter uma abordagem ambiental ancorada na nuance crítica e transformadora da educação tomando como intermediadora a interdisciplinaridade.

Todavia, é preciso que os professores do curso compreendam essa possibilidade e estejam aptos de conhecimento para promovê-la em sua práxis docente, o que direciona a questionamentos norteadores para novas investigações.

Referências bibliográficas

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Tradução de Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAGÃO, J. O. O curso de Pedagogia no contexto da formação do educador (1968-1980). In: FREITAS, A. M. B.; SOBRAL, M. N. (Orgs). *História e memória: O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- ARAUJO, M. I. O. *A dimensão ambiental no currículo do curso de formação de professores de Biologia*. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP. Tese de doutoramento, São Paulo, 2004.
- ARAUJO, M. I. O.; BIZZO, N. O processo de identificação de práticas pedagógicas viáveis para inserção da dimensão ambiental na formação de professores. In: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências: *Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Nº 5. 2005 - ISSN 1809-5100. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/artigos/1/pdf/p460.pdf> > Acesso em 14 de junho de 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, 1977.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial da União, Brasília, 2006. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > Acesso em 21 de janeiro de 2015.
- BRASIL. Resolução CONEP nº 25, de 28 de abril de 2008. *Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia*, Licenciatura e dá outras providências.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Diário Oficial da União, Brasília, 2012. Disponível em < portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf > Acesso em 19 de janeiro de 2015.
- BRETAS, S. A. A atual reformulação do curso de Pedagogia da UFS segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia /2006. In: FREITAS, A. M. B.; SOBRAL, M. N. (Orgs). *História e memória: O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- CARVALHO, I. C. de M. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental In: CARVALHO, I. C. de M. (Org). *Conceitos para se fazer educação ambiental*. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.
- DUARTE, R. H. *História & Natureza*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FORQUAN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução: Guacira LOPES LOURO. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- GIROUX, H. A.; PENNA, A. N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel BUENO. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 55-78.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SÁTO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.) *Educação Ambiental*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 121-135.
- GUERRA, A. F. S. Educação ambiental e sustentabilidade: a ambientalização curricular nas práticas docentes. Fala proferida na mesa-redonda Educação socioambiental da 63ª Reunião anual da SBPC. Julho/2011. s.p. In: Anais da 63ª Reunião anual da SBPC. Disponível em < http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/PDFs/arq_1246_338.pdf > Acesso em 21 de abril de 2015.
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. In: *Educar em Revista*. Edição Especial n. 3/2014, p. 109-126. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

- JESUS, S. M. S. A. de. Reformulação do curso de Pedagogia nos anos de 1980 e 1990. In: FREITAS, A. M. B.; SOBRAL, M. N. (Orgs). *História e memória: O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (1968-2008)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- KITZMANN, D.; ASMUS, M. Ambientalização sistêmica-do currículo ao socioambiente. In: *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, p. 269-290, Jan/Abr 2012.
- LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução de Lúcia Mathilde ENDLICH ORTH. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOUREIRO, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- OLIVEIRA, N. A.; NASCIMENTO, J. C. O resgate histórico da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe: um breve olhar sobre o curso de Pedagogia. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação: O ensino e a pesquisa em história da educação*. Aracaju, 09-12 de dezembro de 2008. Disponível em <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/>> Acesso em 21 de abril de 2015.
- POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. In: *Anais do Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação*. Porto Alegre, junho de 2004. p. 01-18. CDROM.
- QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 33-79.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas do Brasil*. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013a.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.