



**ESCOLA SUPERIOR DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE  
ESCAS**

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: a Universidade Estadual  
de Santa Cruz - UESC em foco**

Por

MANOEL DOS SANTOS

NAZARÉ PAULISTA, 2016

### **Ficha Catalográfica**

Santos, Manoel dos  
Educação Ambiental no Curso de Pedagogia,  
2016. 170 pp.

Trabalho Final (mestrado): IPÊ - Instituto de  
Pesquisas Ecológicas

1. Educação Ambiental
2. Formação de Professores
3. Pedagogia
- I. Escola Superior de Conservação Ambiental  
e Sustentabilidade, IPÊ

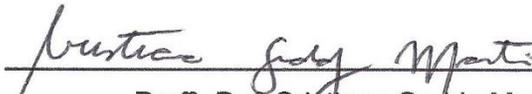


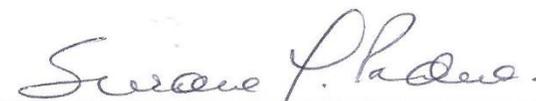
**“A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC em foco”**

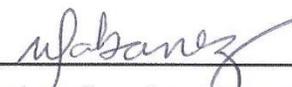
**Manoel dos Santos**

Produto final apresentado ao IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável

Nazaré Paulista, 19 de fevereiro de 2016.

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª Cristiana Saddy Martins  
(Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª Suzana Machado Padua

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª. Dr.ª Marlene Francisca Tabanez Ribeiro

**Nossa Missão**

**Desenvolver e disseminar modelos inovadores de conservação da biodiversidade que promovam benefícios socioeconômicos por meio de ciência, educação e negócios sustentáveis**

## AGRADECIMENTOS

Ao Supremo inspirador que me proporciona sabedoria e motivação na busca pelo conhecimento.

Aos meus Pais, José Manoel, ou Zé, e Angelina Barreto, ou simplesmente, Goi, como todos os conhecem, pelo exemplo, motivação, inspiração e todo apoio necessário para que eu me tornasse capaz de realizar meus sonhos. Hoje tenho clareza de que... sim, é possível nadar contra a correnteza!

Aos meus irmãos e irmãs Antonio Conceição, Jurandir Manoel, Maria Barreto, Luciene Barreto e Adriana Barreto.

A minha sobrinha linda, Juedila pela descontração nos momentos de angústia silenciosa diante dos dilemas apresentados.

À UESC por ter gentilmente concedido a anuência para a realização da pesquisa.

À Escola Superior de Conservação Ambiental e Sustentabilidade, pela oportunidade da realização do Mestrado.

Ao meu Comitê Orientador, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiana Martins, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suzana Pádua, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Tabanez, Prof<sup>a</sup>. Msc. Maria das Graças de Souza (Gracinha...) pelo acolhimento, paciência, dedicação, e principalmente, por me ajudar a ver o que eu ainda não via na educação ambiental.

Ao Cláudio Pádua pelos ensinamentos e principalmente por nos ensinar com a sua humildade e carisma... e por acreditar no potencial humano.

Aos meus colegas de turma, Maria Cristina (Tita), Sidinei Sampaio, Adelaido Souza, Ricardo Gomes, Emílio Gusmão, Cecília Naiane, Stela Tomás, Deborah Pizzatto, Marina Figueiredo, Cosme Nunes, Claudio Lopo... foram bons momentos que vivemos, nunca me esquecerei dos momentos de partilha de pão e conhecimento na república das Piabas!

Aos estudantes do sétimo semestre de Pedagogia da UESC por terem contribuído com este trabalho.

Ao Professor Zysman Neiman, quem eu conheci em uma banca de seleção de Mestrado em Educação, e me apresentou o Programa de Mestrado em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável da ESCAS, o qual tenho muito orgulho

em ter sido aprovado e agora concluindo esta etapa. Muito obrigado Professor, por ter acreditado no meu potencial! Gratidão!

Ao nosso gatoooo (meu e de Juedila, minha sobrinha) ... rrsrs... eu adoro gato!

Aos meus amigos José Leonardo, Anaiane Almeida, Názio Abnaro, Júlio Santana Junior, Joana Grembeck, pela companhia, pelas conversas descontraídas seja pessoalmente ou muitas vezes através do *whats'app*, pois estavam sempre presentes mesmo quando eu estava ausente. E, pela ajuda na localização de algumas leituras e na revisão do trabalho na hora do sufoco.

À Carlos Henrique de Sousa Medrado, pelos momentos que compartilhou comigo quando eu caminhava em direção à realização desse sonho e sempre me deu forças, me incentivou e me apoiou. Minha gratidão!

Ao Instituto de Pesquisas Ecológicas - IPÊ, ao Instituto Arapyaú e a Fibria pela grande oportunidade que me proporcionaram com a contemplação da bolsa de estudos para que eu pudesse ampliar meus conhecimentos na área socioambiental e da educação para a sustentabilidade.

Ao Senhor Paraíso, ou simplesmente, Paradise, pelo cuidado e atenção conosco durante todo o tempo que estávamos imersos nos estudos.

E, logicamente, não posso deixar de agradecer a Fundação Odebrecht, pelo legado deixado na minha formação, tão importante para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão. Nesse caminho trilhado por mais de dez anos, vivenciamos valores importantes que fortaleceram o nosso protagonismo, a nossa liderança, a nossa humildade, e principalmente o nosso despertar para cultivar o espírito de servir a nossa sociedade.

## SUMÁRIO

### Conteúdo

AGRADECIMENTOS .....	iv
LISTA DE QUADROS .....	8
LISTA DE FIGURAS .....	9
LISTA DE GRÁFICOS.....	10
<b>RESUMO .....</b>	<b>14</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>15</b>
MINHA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS .....	16
1. INTRODUÇÃO.....	18
2. OBJETIVO GERAL .....	23
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>25</b>
<b>1. A PROBLEMÁTICA SOCIAMBIENTAL, OS PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>25</b>
1.1 Panorama da Problemática Socioambiental.....	25
1.2 Breve Histórico da Questão Socioambiental .....	27
1.3 O Conceito de Educação Ambiental.....	33
1.4 Os Marcos Legais e Institucionais da Educação Ambiental no Brasil .....	35
1.5 A Educação Ambiental na Bahia .....	38
1.6 As Contribuições da Aprendizagem Dialógica na Formação Pedagógica em Educação Ambiental.....	41
1.7 Os Procedimentos Estratégicos em Comunidade de Aprendizagem no Contexto da Educação Ambiental no curso de Pedagogia .....	48
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>54</b>
<b>2. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA .....</b>	<b>54</b>
2.1 A Importância do Desenvolvimento Profissional Docente .....	54
2.2 A Legislação sobre a Organização da Formação de Professores...	61
2.3 A Educação Ambiental na Formação de Professores .....	65
2.4 A Formação de Professores no Curso de Pedagogia .....	74
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>79</b>
<b>3. MATERIAIS E MÉTODOS.....</b>	<b>79</b>
3.1 Caracterização da Área de Estudo.....	79
3.2 Métodos.....	83

<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>89</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>89</b>
4.1 Perfil dos entrevistados .....	89
4.2 Discussão sobre a Inserção da Educação Ambiental na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz.....	92
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>6. LITERATURA CITADA.....</b>	<b>124</b>
APÊNDICE A.....	134
EMENTA DE DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O CURSO DE PEDAGOGIA .....	134
APÊNDICE B.....	161
ROTEIRO ESTRUTURADO DE ENTREVISTA .....	161
APÊNDICE C .....	165
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	165
APÊNDICE D .....	168
ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	168
BIOGRAFIA.....	169

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Elementos para a Formação do Pedagogo em Educação Ambiental.....	71
Quadro 02 – Disciplinas do Componente Vigente do Curso de Licenciatura em Pedagogia .....	96
Quadro 03 – Componentes Curriculares Obrigatórios no Curso de Licenciatura em Pedagogia .....	99
Quadro 04 – Componentes Curriculares Optativos do Curso de Licenciatura em Pedagogia .....	101
Quadro 05 – Ementa da Disciplina Educação, Cultura e Meio Ambiente.....	103

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Regiões Econômicas do Estado da Bahia .....	77
Figura 02 – Região Político-Administrativa do Litoral Sul da Bahia.....	79
Figura 03 – Região Geopolítico-Administrativa do Baixo Sul da Bahia .....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Faixa etária dos estudantes entrevistados de Pedagogia.....	88
Quadro 02 – Distribuição por sexo dos estudantes entrevistados.....	89
Quadro 03 – Distribuição de estudantes entrevistados por pretensão de área de atuação.....	90
Quadro 04 – Distribuição dos entudantes entrevistados por preferência de função para atuação.....	90
Quadro 05 – Conhecimento dos estudantes sobre políticas públicas em educação ambiental.....	107
Quadro 06 – Estudantes que participaram de Vivências ou Formação em Educação Ambiental.....	115

## LISTA DE ABREVIACÕES

AEE	Atuação Educativa de Êxito
AMURC	Associação dos Municípios do Sul, Extremo Sul e Sudoeste Baiano
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APA	Áreas de Proteção Ambiental
CCPB	Conselho de Controle de Poluição do Estado da Bahia
CFA	Casa Familiar das Águas
CJ	Casa Jovem
CREA	Centro Especial de Investigación en Teorías y Práticas Superadoras de Desigualdades de Universidad de Barcelona
CNIJMA	Conferência Nacional Infante-juvenil pelo Meio Ambiente
CEPRAM	Conselho Estadual do Meio Ambiente
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCAA	Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais
DCB	Departamento de Ciências Biológicas
DCET	Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas
DCIE	Departamento de Ciências da Educação
DCJUR	Departamento de Ciências Jurídicas

DCSAU	Departamento de Ciências da Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DFCH	Departamento de Filosofia e Ciências Humanas
DLA	Departamento de Letras e Artes
CIEA	Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia
EA	Educação Ambiental
IDC	Instituto Direito e Cidadania
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MMA	Ministério do Meio Ambiente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
OCT	Organização de Conservação de Terra
ONU	Organizações das Nações Unidas
OSCIP	Organização as Sociedade Civil Organizada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PDCIS	Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
RAE	Rede de Apoio à Educação
RAPS	Rede de Ação Política pela Sustentabilidade
REBEA	Rede de Brasileira de Educação Ambiental
Pró-Letramento	Programa Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SEMARH	Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da Bahia
SEMA	Secretaria do Meio Ambiente
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UC	Unidade de Conservação
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UGF	Universidade Gama Filho

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: a Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC em foco**

### **RESUMO**

O presente trabalho teve como objetivo construir uma ementa de curso de educação ambiental para formação de professores em Pedagogia com fundamento nos princípios da aprendizagem dialógica e da comunidade de aprendizagem a partir dos quais são desenvolvidas algumas atuações educativas de êxito como a tertúlia pedagógica dialógica para a formação do professorado, e para tanto, partiu-se da análise do projeto-acadêmico curricular de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Pretendeu-se identificar e compreender como ocorre a formação de professores em educação ambiental através de análise relativa às lacunas sobre a temática estudada evidenciadas no currículo acadêmico no referido curso de graduação desta Universidade. Discutiu-se os conceitos, fundamentos e a importância da educação ambiental para a formação inicial de professores, visando contribuir na disseminação dos seus princípios nas futuras práticas pedagógicas. Além disso, estabeleceu-se reflexões sobre estas perspectivas com fundamentos na bibliografia estudada sobre o assunto, na medida em que, propiciam problematizações atinentes à formação básica e à prática cotidiana dos professores relativas à educação ambiental. A metodologia utilizada neste trabalho é a do tipo pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, com análise descritiva dos objetos supracitados, amparada pelos referenciais teóricos e críticos citados, envolvendo 10% dos estudantes entrevistados do total de 49 matriculados. Constatou-se que há lacunas na formação inicial de professores em educação ambiental no caso estudado, pois verificou-se o curso de Pedagogia pouco tem contribuído para a inserção da temática ambiental na formação dos professores e isso constitui um fator limitador para o favorecimento da ambientalização das suas futuras práticas pedagógicas, apesar das políticas públicas nessa área cobrarem a efetivação de suas diretrizes de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, tanto em caráter formal quanto no não-formal. Com base nesta constatação no curso analisado, constituiu-se a ementa de curso de educação ambiental para a formação inicial de professores em Pedagogia. Espera-se que esta ementa seja aplicada e que contribua efetivamente para a transformação das práticas educativas futuras, através da disseminação de conhecimentos sobre a temática socioambiental nos diversos contextos educativos.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Formação Inicial de Professores. Pedagogia. Aprendizagem Dialógica. Comunidade de Aprendizagem.

## **ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PEDAGOGY COURSE: focus on State University of Santa Cruz - UESC**

### **ABSTRACT**

This paper aims to build a course syllabus of environmental education course for teacher education in Pedagogy course, on the basis of principles of the dialogical learning and the learning community from which are developed some educational actions of success like the dialogic education for teacher training education, and for that, it started analyzing the curricular academic project in Pedagogy degree course at Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. It was aiming to identify and understand how happens the training of teachers in environmental education through relative analysis of the “faults” on the studied theme in the academic curriculum project in Pedagogy degree of this University. This paper also has the objective of discussing the concepts, roots and the importance of environmental education for initial formation of teachers, and cooperate to its propagation in future pedagogical practices. Furthermore, it was established reflections on these prospects with fundamentals in study of the literature in this subject, to the extent that provide questioning relating to basic training and the everyday practice of teachers on environmental education. The qualitative methodology used in this paper is the type of literature research with descriptive analysis of the objects; the study is supported by theoretical references and cited critical authors, and it involves 10% of the students who were interviewed from the total of 49 people. The research has concluded that there are “faults” in the initial teacher training in environmental education in this studied case, because the Pedagogy course has contributed a little to the inclusion of environmental issues in its course, and this is a limiting factor for favoring environmentalization of their future teaching practices; and despite public policies in this area has tried to charge the execution of its guidelines in coordination with all levels and modalities of the education and educational process, both character as formal or as in non-formal. Based on the study of the course, this paper suggests a syllabus of environmental education for initial training of teachers studying Pedagogy. It is expected that this syllabus will be applied and that it effectively contributes to the change of future educational practices through the sharing of knowledge about the socio-environmental theme in every different and variety of educational contexts.

**Key words:** Environmental Education. Initial Teacher Education. Pedagogy. Dialogic Learning. Learning Community.

## MINHA RELAÇÃO COM AS QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS

O meu contato com a vertente ambiental ocorreu pela vivência de morar no meio rural, em um sítio dos meus pais, onde passei toda a minha infância e parte da juventude. Lá convivi estreitamente com os animais e com a natureza. Aprendi desde cedo que esta precisa de cuidado, pois a Terra é a nossa mãe porque fornece o nosso sustento. Aprendi, também, na minha família que água era o único bem precioso que não se poderia vender porque é fonte de vida; ela mata a nossa sede. Estes valores adquiridos na infância foram delineando minha consciência e meu modo de me relacionar com o meio ambiente.

Acredito que a experiência de conviver no meio rural com minha família foi fundamental para o desenvolvimento da sensibilidade sobre as questões socioambientais. O contato com a natureza sempre me fascinou e fico deslumbrado toda vez que me pego a contemplar belas paisagens. É como se eu entrasse em conexão com o que de mais puro e leve existe na face da terra, com o ser humano, com os animais e tudo à nossa volta.

Já na fase de transição entre adolescência e juventude, minha relação com as questões voltadas à sustentabilidade se estreitou ainda mais. Em 1999 ingressei como adolescente em formação no atual Programa de Desenvolvimento Integrado de Sustentabilidade no Mosaico de Áreas de Proteção Ambiental do Pratigi – PDCIS, instituído pela Fundação Odebrecht, onde atuei em diversas instituições do segmento social e educacional. Inicialmente como jovem protagonista e, estagiário. Depois tornei-me coordenador de educação para a cidadania, no Instituto Direito e Cidadania – IDC. Posteriormente exerci a função de diretor executivo nas instituições educacionais - Casa Jovem - CJ, entre 2008 a 2010, e na Casa Familiar das Águas – CFA, entre 2010 a 2014, na região do Baixo Sul da Bahia.

A experiência no programa me despertou para a atuação em favor do desenvolvimento de comunidades sustentáveis. Esta afinidade foi reforçada ainda mais através da minha vivência com a disciplina de Ecopedagogia. Fiquei apaixonado pela visão e com as reflexões riquíssimas sobre a possibilidade de construção de novos paradigmas socioambientais. Lá, estabeleci diálogo com alguns pensadores da área através de livros e textos, dentre os quais destaco as obras Pedagogia da Terra,

do Prof<sup>o</sup> Moacir Gadotti, os princípios da Carta da Terra, o Ponto de Mutação e Conexões Ocultas do físico, teórico e escritor, Fritof Capra.

O acesso a estas leituras me inclinou ainda mais para a dedicação com as questões socioambientais, sempre através da educação e, mais recentemente, da educação ambiental, a qual tenho o privilégio de mergulhar com mais profundidade através do Mestrado em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável da ESCAS, para compreender sua essência, seus pressupostos, seus conceitos e, principalmente, seu poder de contribuição para mudanças de consciência, atitudes, comportamentos e valores no ser humano.

Em resumo, minha experiência de vida aliada aos meus conhecimentos na prática profissional me colocou muito próximo das questões socioambientais. É o meu compromisso, é o meu destino cuidar também do meio ambiente!

## 1. INTRODUÇÃO

A questão ambiental tem adquirido relevância na atualidade em função da grave crise ecológica que assola tanto o contexto internacional quanto o nacional e o regional, provocada basicamente pela crescente degradação dos ecossistemas, da perda da biodiversidade, do aumento das desigualdades socioambientais e da relação desequilibrada entre a natureza e o uso insustentável dos recursos naturais (BRASIL, 1997a).

As transformações econômicas e os avanços das novas tecnologias, intensificados a partir do Século XX, foram os principais responsáveis para o desenho deste cenário. Por conta disso, a questão ambiental passou a ser motivo de preocupação ainda na segunda metade do Século XX, despertando a atenção de setores da sociedade como governos, universidades, pesquisadores e movimentos ambientalistas diante dos graves problemas socioambientais que emergiram.

A conjuntura atual tem sido marcada segundo Castells (1999), por características fundamentais provenientes das transformações provocadas pelas novas relações de produção, pelos novos processos de industrialização, pela expansão dos mercados e pelo avanço das tecnologias da informação. A produtividade e a competitividade são atributos resultantes da inovação e da flexibilidade e estas, por sua vez, constituem os fatores maximizadores de riquezas materiais, que compõem as bases do capitalismo informacional, conforme denomina o mesmo autor.

Esse novo padrão de sociedade, como afirma Souza (2004, p. 22) tem dado forma a um “modelo de desenvolvimento das sociedades que estava e está fundamentando o acúmulo de riquezas, não se importando com os desgastes dos recursos naturais”.

As consequências desse modo de produção capitalista têm provocado degradações ambientais sem precedentes no planeta Terra. Por conta disso, diversos movimentos eclodiram em vários países para a defesa do meio ambiente, inclusive aqui no Brasil. Se por um lado, estas transformações têm causado benefícios para a humanidade, por outro têm gerado impactos socioambientais que ameaçam a manutenção das condições favoráveis à vida.

O reconhecimento dessa crise motivou a realização de muitos debates ao longo

dos anos, que atribuíram à educação ambiental um lugar de destaque, principalmente, a partir da realização da Conferência de Estocolmo, em 1972. Desde então, outros encontros foram realizados, como o que gerou a Carta de Belgrado, em 1975; a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, realizada em 1977; a Conferência sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento do Rio de Janeiro, a chamada Rio-92 em 1992, onde se formulou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (VIEZZER e OVALLES, 1995, p. 192).

A partir da Rio-92, foram definidas diretrizes para a institucionalização de políticas públicas de educação ambiental disseminadas pelos países, objetivando reformulações específicas nesta área. Neste contexto, foi expressiva a contribuição das recomendações extraídas da Conferência de Tbilisi (TBILISI, 1977) em âmbito internacional.

No Brasil, os marcos legais que regulamentaram as principais políticas públicas de educação ambiental são da década de 1980, como: a aprovação da Política Nacional do Meio Ambiente (PNEA), através da Lei n. 6.938 de 31 de agosto de 1981, e a institucionalização pela Constituição Federal de 1988; a Lei n. 9.795 de 27 de abril de 1999, da Política Nacional de Educação Ambiental. Estes temas serão tratados com maior profundidade no decorrer do trabalho.

Todos estes eventos citados concordam que a educação é um elemento capaz de contribuir com o processo de transformação da realidade frente às problemáticas socioambientais. Os países signatários da Conferência Internacional Rio-92 “[...] assinaram tratados nos quais reconhecem o papel central da educação para ‘a construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado’” (BRASIL, 1997a, p. 24).

Neste cenário, a educação ambiental deve assumir o compromisso como salienta a Conferência de Estocolmo, em 1972, de “[...] abranger pessoas de todas as idades e de todos os níveis, no âmbito do ensino formal e não-formal” (BRASIL, 2015, p. 01), para o cumprimento de seu importante papel de desenvolvimento de uma nova consciência, novas relações, novas atitudes, novos valores e novas habilidades diante das questões ambientais complexas.

Segundo Duarte et al. (2014, p. 81-82) o processo educacional sofreu e sofre várias mudanças desde “[...] o nascimento ao desaparecimento dos sujeitos e

representa um conjunto de modalidades de desenvolvimento do saber elaborado, como forma de manifestação de todo ser humano”. A mesma autora citada reforça que, “[...] a formação de formadores pode contribuir na construção conjunta do saber, de forma a permitir uma emancipação psicológica e social de todos os sujeitos” (DUARTE, et al., op. cit, p. 81-82). Esta visão se aproxima do entendimento de educação problematizadora de Paulo Freire (1979, p. 42) para quem a educação “[...] está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeira sobre a realidade”. E esta relação deve ser estabelecida através do diálogo que questiona a realidade e promove a comunhão entre os sujeitos.

Sendo assim, como consumir tais responsabilidades quando, segundo Tristão (2004, p. 132) permanece “[...] claramente a existência de um hiato entre formação básica e sua prática cotidiana profissional, como se a formação não tivesse absolutamente nenhuma influência sobre a docência e não fosse o único processo desencadeador de sua formação profissional?”

Percebe-se que a lacuna de prática de formação de professores em educação ambiental é um fato, apesar das políticas públicas neste campo cobrarem a efetivação de suas diretrizes. Mesmo existindo diversas recomendações nos documentos oficiais sobre a:

[...] relevância da educação ambiental no ensino formal, na prática, o que se tem visto são iniciativas isoladas de professores/pesquisadores que, quando contam com o apoio de instâncias educacionais locais, desenvolvem projetos, programas e outras tentativas de inserir a temática ambiental nas suas práticas pedagógicas (TABANEZ, 2007, p. 39).

A formação dos professores em educação ambiental deve ocorrer na instância das políticas públicas educacionais de forma articulada, tratada como direito e superando as iniciativas isoladas e individuais. Por formação, entende-se, conforme Duarte et al. (2014, p. 100), como “[...] aquele processo permanente e reflexivo, em que o significado de formar não está vinculado à ação de dar ou tomar forma [...] (e sim ao) processo reflexivo de reorganizar o saber frente à intervenção na transformação da realidade”.

A partir desta perspectiva, reforça-se a importância da articulação, como salienta Jacobi (2003, p. 190), de “[...] ações de educação ambiental baseadas nos

conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares”.

Figueiredo e Silva (2010, p. 01) frisam a importância da mudança dos paradigmas epistemológicos que orientam as práticas de educação ambiental orientada pela prevalência ainda da “lógica cartesiana, mecanicista [...] com demandas desvinculadas das questões socioambientais que atingem as relações”. Todavia, conforme se percebe no dizer de Souza (2004, p. 25-26):

Muito pouco se concretizou em relação a todos os tratados e recomendações firmados através dos inúmeros encontros nacionais e internacionais, realizados com o apoio da ONU, Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA).

Ao longo desses últimos anos houveram avanços políticos significativos na formulação e implementação de políticas públicas de educação ambiental, principalmente a partir definição das bases conceituais estabelecidas na Conferência de Tbilisi (TBILISI, 1977), mas o mesmo não ocorreu com relação à formação inicial de professores, evidenciando o descompasso entre a formulação e a efetivação dessas políticas públicas.

Neste sentido, Martha Tristão (2004, p. 132) demonstra que existe “[...] falta de preparação, durante os cursos, para atuarem como professores e a necessidade de um investimento maior com a carreira técnica, para exercerem a função de especialistas na área” da educação ambiental. Nesta mesma linha, Figueiredo e Silva (2010, p. 05) endossam o pensamento de Tristão (2007, p. 132) de “que há um descompasso entre as leis que tratam da educação de modo geral e as da EA (educação ambiental)”.

Por isso, constata-se a necessidade de ampliar o debate sobre este aspecto, pois a falta de oportunidade de formação inicial de professores nesta área, especialmente nas universidades brasileiras, não contribui para a efetivação das políticas de educação ambiental, e muito menos para transformar as condições de degradação socioambiental.

A esse respeito, as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) ressaltam a relevância na dimensão da formação inicial de professores ao mesmo tempo em que a educação ambiental “tem exigido uma ampla reflexão sobre os cursos

universitários e uma profunda análise do processo de inserção da dimensão ambiental nas práticas pedagógicas dos futuros professores” (OVIGLI, et al., 2009, p. 03). No entanto, de acordo com Figueiredo e Silva (2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica não fazem referências à educação ambiental, e muito menos à necessidade de inclusão de conteúdos relacionados à área ambiental.

Frente aos elementos que fazem parte da formação dos professores em educação ambiental no curso de Pedagogia, compreende-se que o aspecto que mais influencia diretamente a prática destes professores no seu cotidiano educativo, seja o currículo do curso.

Apesar desta constatação, Figueiredo e Silva (op. cit., p. 08) salientam que:

A legislação foi insuficiente para a inserção da EA (educação ambiental) nos currículos, nos programas e cursos de formação de professores. Parece-nos urgente uma reflexão crítica acerca da ambientalização dos professores formativos, para o cumprimento do que já está expresso no corpo da lei, caracterizando um direito público.

A partir desse entendimento, segundo Orellana (2002, p. 57) deve-se pensar programas de formação de professores em educação ambiental que possibilitem ao “[...] profesor desarrollar competencias en educación ambiental, poniendo en practica proyectos pedagógicos junto sus alumnos, sus colegas y otros colaboradores”. Desta maneira, entende-se que o professor possa estabelecer relações reflexivas com sua prática educativa na busca de soluções frente aos problemas socioambientais apresentados. Por isso, é necessário considerar que, mais que ensinar conteúdos, a educação ambiental implica desenvolver outra postura, revelando que o educador ambiental tem uma tarefa que consiste, segundo Freire (2003), não apenas de natureza epistemológica-cognitiva, mas também ético-político-pedagógica.

Partindo destes princípios este trabalho tem como objetivo compreender como ocorre a formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Para tanto, buscou-se uma resposta para a seguinte questão: Como o curso de Pedagogia da UESC contribui para a formação do educador ambiental? Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura, para contribuir com uma base teórica que subsidie a construção de uma ementa de curso de educação ambiental para formação de professores no curso de Pedagogia.

A instituição escolhida como foco de pesquisa possui abrangência em três mesorregiões do Estado da Bahia, mas para os fins desse estudo, tomou-se como recorte as seguintes mesorregiões: o Sul que também abrange o Baixo Sul da Bahia é o local onde a UESC fica situada.

O Baixo Sul da Bahia por também ser área de abrangência da mesma universidade. E além disso, é composto por um mosaico<sup>1</sup> cinco Áreas de Proteção Ambiental - APA, sendo elas: a APA do Pratigi, a APA do Guaibim, a APA de Boa Esperança, a APA de Tinharé-Boipeba e a APA da Baía de Camamu. As duas regiões referidas compõem o Corredor Central do bioma de Mata Atlântica sendo este “um dos conjuntos de ecossistemas de maior biodiversidade do mundo” e do Estado da Bahia (BAHIA, 2010, p. 23).

## **2. OBJETIVO GERAL**

Diagnosticar e refletir como ocorre a formação de estudantes em educação ambiental no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, e construir uma ementa de curso nesta perspectiva para formação inicial de professores no curso de Pedagogia.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Discutir os conceitos, fundamentos e a importância da educação ambiental para a formação de professores, visando sua disseminação nas futuras práticas pedagógicas;
- Analisar e compreender como se insere a educação ambiental na formação de professores no curso de Pedagogia;

---

<sup>1</sup> “É um modelo de gestão que busca a participação, integração e envolvimento dos gestores de UC (Unidade de Conservação) e da população local na gestão das mesmas, de forma a compatibilizar a presença da biodiversidade, a valorização da sociodiversidade e o desenvolvimento sustentável no contexto regional” (BRASIL, 2015, p. 01).

- Identificar as lacunas existentes na proposta acadêmico-curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, relativas ao processo de formação de professores em educação ambiental.
- Com base nos dados elaborados construir uma ementa de curso de educação ambiental para formação de professores no curso de Pedagogia como produto final.

## CAPÍTULO 1

### 1. A PROBLEMÁTICA SOCIOAMBIENTAL, OS PRESSUPOSTOS E FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 1.1 Panorama da Problemática Socioambiental

A intensificação das desigualdades sociais, do desmatamento, da perda da biodiversidade, da escassez de recursos hídricos, do aquecimento global, entre outros, caracteriza a conjuntura da segunda metade do século XX. E, naturalmente, de acordo com Bahia (2013, p. 28), isso tem “ocupado de forma crescente, não somente as pautas de discussão de ambientes científicos, mas principalmente de ambientes políticos e econômicos em escala global”.

A sociedade mundial, entendendo a “urgência do cuidado<sup>2</sup>” (BOFF, 2013) com o futuro da humanidade, percebeu na educação ambiental uma alternativa para contribuir na reversão e/ou melhoria deste cenário apresentado, porque ela pode abrir diversas possibilidades e espaços para se repensar as práticas sociais (TRISTÃO, 2004). Por este motivo, segundo Bahia (op. cit., p. 28), vários países adotaram medidas “em suas instâncias organizativas [...] consolidando convenções, acordos, pactos e legislações na tentativa de concretizar formas mais sustentáveis de ação”.

No caso específico do Brasil, o compromisso com este processo e a preocupação com a preservação de suas riquezas naturais, conforme aponta Tristão (2004), parasaram a ocorrer a partir de mudanças sociopolíticas que não comprometessem os sistemas ecológicos e sociais, e provocaram a adoção de medidas para proteção dos sistemas naturais, a exemplo da criação de Parques Nacionais (BRASIL, 1997a) e outras normalizações para relações instituídas no uso dos recursos naturais e riquezas socioculturais. Assim, o Brasil vem atuando, como observa Bahia (op. cit., p. 28), “[...] ativamente de forma crescente nos últimos 20

---

<sup>2</sup> Boff (2013, p. 19) compreende a categoria cuidado como a evocação enquanto eixo estruturante de uma nova relação para com a natureza. E enfatiza que “a preocupação é com o mercado e os ganhos, e não com a vida e a Terra”.

anos, deste processo, através de várias ações com participação tanto do poder público, como da sociedade civil organizada”, pois, a questão socioambiental requer o envolvimento e atuação tanto individual quanto coletiva voltada para a identificação e a solução de problemas socioambientais.

Muitos desses patrimônios naturais e socioculturais como as florestas tropicais, o Pantanal, o Cerrado, os mangues e restingas, o uso e cuidado com a água doce para o consumo humano e a diversidade sociocultural que compõem o nosso país, são explorados, degradados e devastados, provocando um cenário de contrastes socioambientais graves e que merecem atenção (BRASIL, 1997a).

Na Bahia, Estado foco deste estudo, a problemática socioambiental é caracterizada por diversos fatores que impactam seus principais biomas, onde encontra-se a biodiversidade do Estado (BAHIA 2013), quais sejam: o Cerrado que concentra importantes bacias hidrográficas como a Bacia do São Francisco; a Caatiga com a maior extensão territorial; a Mata Atlântica que é considerada como patrimônio da humanidade, em função da sua rica biodiversidade; a Zona Costeira e a Marinha. Porém, com toda riqueza socioambiental, a Bahia ocupa o quarto lugar no Brasil em relação ao índice de pobreza 54,8% de indigentes no Nordeste, segundo o Mapa do Fim da Fome no Brasil (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2001, p. 10).

Segundo análise realizada pelo Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado da Bahia (2013), o Estado enfrenta diversas questões de ordem socioambiental, como por exemplo, problemas de saneamento, uso irracional da água, dos rios, dos lagos e do lençol freático. Existem problemas provocados por esgotos, agrotóxicos, falta de coleta e destinação adequada dos resíduos sólidos urbanos, rurais e hospitalares, orgânicos e não orgânicos e disposição de lixo a céu aberto.

Ainda segundo Bahia (2013) existem outros fatores agravantes tais como: o avanço do desenvolvimento agrário, a ocupação irregular em área urbana, rural e costeira, a atuação dos latifúndios e das carvoarias, a extração de minérios, e, o avanço dos desmatamentos e queimadas pela agropecuária. Além disso, ocorre a expansão das monoculturas e das plantações de eucaliptos, a poluição em zona industrial, o agravamento da seca, o avanço da pecuária em áreas protegidas, a criação e comercialização ilegal de espécies da fauna local, a pesca ilegal, a

carcinicultura, os matadouros, a extração ilegal e venda de madeira, entre outros fatores (BAHIA, 2013).

Destaca-se que a Bahia possui 417 municípios, sendo um dos estados mais populosos do Brasil e o maior da região nordeste. Ocupa a quarta posição com maior contingente populacional, com mais de 15 milhões de habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2016). É também o Estado que possui a maior faixa litorânea do país, com 1.183 km e uma área territorial de 564.692 km<sup>2</sup>.

Estes aspectos configuram a situação da complexa questão socioambiental no Estado, demandando a adoção de medidas efetivas por todos os segmentos da sociedade, através do envolvimento dos governos, da sociedade civil organizada, da iniciativa privada e das comunidades para superar essas problemáticas relacionadas ao meio ambiente (BAHIA 2013).

É neste cenário que surgem os diversos movimentos ambientalistas e a educação ambiental reivindicando a institucionalização de políticas de Estado que contenham os avanços dos impactos socioambientais. Daí a necessidade e relevância da implementação de ações de educação ambiental consistentes no Estado, visando de um lado, consolidar as políticas públicas de educação ambiental já instituída no Brasil, e do outro, desenvolver uma nova consciência nos cidadãos baianos sobre a necessidade de zelo para com as nossas riquezas socioambientais.

## **1.2 Breve Histórico da Questão Socioambiental**

Não se pode compreender a trajetória da educação ambiental sem fazer uma análise da questão socioambiental e dos seus diferentes momentos históricos até os dias atuais. Esta começou a ser problematizada com maior vigor (DIAS, 2000) a partir do lançamento, em 1962, de uma das primeiras publicações em defesa do meio ambiente - *Silent Spring*, (Primavera Silenciosa, no Português), livro escrito por Rachel Carson e publicado em setembro de 1962, que muito contribuiu para o surgimento do movimento ambientalista. Esta publicação documentou os efeitos deletérios do uso de pesticidas e inseticidas na agricultura, bem como a exploração indiscriminada dos recursos naturais (SOUZA, 2004).

Em 1972, foi publicado o Relatório Meadows ou o Relatório do Clube de Roma, com a finalidade de denunciar, segundo Dias (2000, p. 35):

O crescimento intenso das sociedades a qualquer custo, e a meta de se tornar cada vez maior, mais ricas e poderosas, sem levar em conta o custo final do crescimento, o que significava que o crescente consumo dos bens materiais poderia levar a humanidade a um colapso.

Na tentativa de reverter o quadro supracitado, o Relatório Meadows propôs o crescimento econômico zero, buscando “alertar a humanidade para a necessidade de maior prudência nos seus estilos de desenvolvimento” (DIAS, 2000, p. 36).

Nessa perspectiva, Godoy (2007, p. 01), salienta que “para atingir a estabilidade econômica e respeitar a finitude dos recursos naturais é necessário congelar o crescimento da população global e do capital industrial”. Assim, essas reflexões provocaram a necessidade de uma nova abordagem global para a criação de soluções, visando conter o agravamento dos problemas socioambientais do Planeta Terra. Estas problematizações, iniciadas a partir das décadas de 1960 e o início de 1970, influenciaram de maneira decisiva o debate da primeira Conferência Internacional de Estocolmo (1972), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) (SOUZA, 2004).

A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano realizada em 1972, em Estocolmo, reuniu cerca de 113 países, que, de acordo com Souza (2004, p. 23) o “[...] objetivo era estabelecer princípios para a preservação e a melhoria do ambiente humano”.

A realização deste evento significa marco histórico político-internacional para o segmento das políticas públicas para a educação (DIAS, 2000). E, por sua vez, demandou uma releitura da maneira como o homem estabelecia relações com o meio ambiente, defendendo de forma contundente a necessidade de uma nova ética frente às questões socioambientais, com a educação ambiental tendo posição de destaque nessa conjuntura.

Três anos após a realização da Conferência de Estocolmo, segundo (DIAS, 2000) a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), promoveu em Belgrado em 1975, o Encontro Internacional em Educação Ambiental. Neste evento, foi criado o Programa Internacional de Educação Ambiental

(PIEA) e a formulação dos seguintes princípios orientadores, a saber: “[...] a educação ambiental deve ser continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para os interesses nacionais” (DIAS, 2000, p. 38). Este documento defendeu a necessidade de uma nova ética, pois considerou que nenhuma nação deve se desenvolver às custas de outra nação.

Por sua vez, em 1977, ocorreu a Conferência Internacional de Educação Ambiental de Tbilisi (TBILISI, 1977). Nesta ocasião, estabeleceram-se os princípios e metas da educação ambiental. Com base nestas considerações, dada a complexidade da crise socioambiental pela qual passa o mundo, a educação ambiental surge, conforme Orellana (2002, P. 44):

Quando los signos de una nueva visión del mundo se hacen perceptibles en todos los ámbitos, anunciando el nacimiento de un nuevo paradigma que propone una visión integral, sistémica y holística de las realidades [...]. Su origen se vincula al enfoque interdisciplinario de análisis de los problemas ambientales [...], los que tradicional habían sido abordados como problemas científicos que debían ser resueltos por la ciencia y la tecnología.

Em 1987 aconteceu o Congresso Intergovernamental de Moscou, cuja finalidade foi avaliar as ações desenvolvidas no período de dez anos após a Conferência de Tbilisi (TBILISI, 1977). Objetivou ainda estabelecer orientações para a efetivação da estratégia internacional de ação em matéria de educação e formação ambiental para o decênio de 1990 (BRASIL, 1991).

O documento da Conferência de Tbilisi (1977, p. 09) considerou em sua 13ª recomendação:

Que as universidades na sua qualidade de centro de pesquisa, de ensino e de pessoal qualificado [...] são responsáveis pela transmissão aos estudantes dos conhecimentos básicos essenciais para que suas futuras atividades profissionais resultem em benefícios para o meio ambiente, ensino e de pessoal [...] estimule a aplicação de um tratamento interdisciplinar ao problema fundamental da correlação entre o homem e a natureza, em qualquer que seja a disciplina.

Estas recomendações indicam claramente a importância da inserção da educação ambiental nos currículos de formação de professores no ensino superior.

Destacam-se aqui as suas recomendações 17<sup>a</sup> e 18<sup>a</sup> que propõem a inserção da educação ambiental na formação docente, defendendo que “se incorporem nos programas, o estudo das ciências ambientais e da educação ambiental” (TBILISI, 1977, p. 10) para melhor preparação dos docentes nesta área.

Figueiredo e Silva (2010, p. 06), ainda apontam a necessidade de se adotar “as medidas necessárias com o objetivo de permitir uma formação de educação ambiental a todo o pessoal docente em exercício”.

Segundo Souza (2004), de maneira geral estes eventos ocuparam-se em debater a crise socioambiental, problematizar o modelo de desenvolvimento econômico em curso e propor medidas de governança ambiental global com o objetivo de minimizar os impactos ambientais.

Em 1987, no mesmo ano em que foi realizado o Congresso Intergovernamental de Moscou, a ONU apresentou o Relatório Brundtland. Este relatório foi construído pela Comissão Mundial sobre Meio o Ambiente e Desenvolvimento. Esta publicação destacou a necessidade de mudança na economia internacional, prevendo que as futuras gerações não terão acesso os recursos naturais fundamentais para a sobrevivência caso permaneça o atual modelo de desenvolvimento (SOUZA, 2004). O Relatório Nosso Futuro Comum foi um dos elementos provocadores da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a RIO-92.

A RIO-92, também chamada ECO-92 ou ainda Cúpula da Terra, foi uma Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro (DIAS, 2000).

Segundo Dias (2000), a partir desse evento representantes de 170 países do globo terrestre admitiram a necessidade de conciliar desenvolvimento socioeconômico e meio ambiente de maneira a garantir qualidade de vida para as gerações atuais e futuras. Nesse contexto, o conceito de desenvolvimento sustentável passou a ser reconhecido e adotado como um novo modelo a ser implementado. E diversas medidas foram propostas com a finalidade de reduzir os impactos sobre a natureza. Para tanto, a Agenda 21 foi proposta “como um Plano de Ação para a sustentabilidade humana. Reconhece-se a educação ambiental como processo de promoção estratégico desse novo modelo de desenvolvimento” (DIAS, op. cit., p. 50). Conforme o autor supracitado, a realização da Rio-92 endossou as recomendações da Conferência de Tbilisi para a educação ambiental onde por meio da Agenda 21

definiu suas áreas e programas reorientando a educação para o desenvolvimento sustentável. E, aumentar os esforços para proporcionar informações sobre o meio ambiente para promover a conscientização da população; e ofertar formação (DIAS, 2000).

De lá para cá a questão socioambiental tem sido marcada pela necessidade de implementação de medidas de proteção ambiental e uso sustentável de recursos naturais, e exerce até mesmo influências sobre relações políticas nas diferentes instâncias de poder global e local, e convoca a participação de vários movimentos e da sociedade civil organizada na luta pela efetivação de políticas protecionistas relativas ao meio ambiente.

Um exemplo é o Protocolo de Kyoto, adotado na 3ª Conferência das Partes da Convenção do Clima, realizada em Kyoto, no Japão, em dezembro de 1997, que definiu metas obrigatórias para redução das emissões de gases de efeito estufa pelos países industrializados do planeta em níveis baixos, no período de 2008 a 2012, em comparação aos níveis de 1990 (DIAS 2000).

Este acordo fracassou, pois, os Estados Unidos, que são o segundo maior poluidor do mundo não ratificaram o protocolo. Enquanto a China, que ocupa o primeiro lugar de poluidor do mundo concordou em assinar o acordo para reduzir as emissões de gases de efeito estufa (TURCI, 2015). Esta conjuntura abriu precedentes para discussões sobre a crise ética global vivenciada sobre o fracasso do protocolo (DIAS, 2000).

A RIO+20, foi uma Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, realizada em junho de 2012, no Rio de Janeiro, não apresentou os resultados desejados (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012). Questões importantes como o aquecimento global não foram tratadas neste evento. Durante a Rio+20 elaborou-se o documento – “O Futuro que queremos”, o qual foi submetido a aprovação, e logo após ter sido aprovado foi considerado conservador, e além disso, não envolveu a participação da sociedade civil organizada (Ibid., 2012).

O documento também foi criticado pela comunidade científica no Brasil pela superficialidade com que foram tratadas algumas questões relevantes como a manutenção do clima em temperaturas suportáveis. E, por não apresentar medidas efetivas para a contenção da elevação do aquecimento global e impedir que a sobrevivências das nações seja ameaçada ou mesmo colocada em risco (Ibid., 2012).

E mais recentemente, foi realizada a Conferência do Clima em Paris (COP 21), no mês de dezembro de 2015 (TURCI, 2015), e teve como “objetivo propor um novo acordo entre os países para reduzir a emissão de gases de efeito estufa, diminuindo o aquecimento global e em consequência limitar o aumento da temperatura global em 2 °C até 2.100” (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2012, p. 01). Assim, o que parecia ser inatingível, aconteceu, pois, os líderes de 195 países ratificaram o novo acordo climático para conter o aquecimento global. Contudo, o desafio não acaba aí. É importante dizer que cabe a cada país se esforçar para definir e implementar medidas que efetivamente contribuam para a redução das emissões de poluentes.

Dessa forma, os eventos atuais têm concentrado esforços para a construção de novos paradigmas pautados por uma nova ética, pois esta adquire uma dimensão salutar na relação com o planeta, como afirma a Carta da Terra (1999. p. 01), “[...] a terra, é nosso lar, está viva com uma comunidade de vida única”.

Dessa maneira, Gadotti (2000, p. 84) comenta que:

[...] sem uma educação sustentável, a terra continuará apenas sendo considerada como um espaço de nosso sustento e domínio técnico-tecnológico, objeto de nossas pesquisas, ensaios e, algumas vezes, de nossa contemplação. Mas não será o espaço da vida, o espaço do aconchego, de cuidado.

Nesse sentido, a educação ambiental deve favorecer e estimular a consolidação de uma nova consciência pautada na cooperação entre os seres humanos e em uma nova relação ser humano/natureza, permitindo, por sua vez, a convivência e sobrevivência com dignidade.

Boff (2013) recomenda buscar fundamento em uma nova ética... a ética do cuidado... o cuidado de si, do outro e da Terra, e isso requer uma orientação nova na qual os critérios e as alternativas para a resolução dos problemas que afetam a população sejam buscados de maneira democrática e coletiva. Neste sentido, cabe à educação ambiental contribuir para incorporar três dimensões sociais, quais sejam: político-econômica, cultural, ecológica e ética, construindo relações de cuidado diante dos problemas ambientais que geram miséria, pobreza e desequilíbrio, como resultados de políticas econômicas assimétricas e responsáveis pelo desemprego e degradação ambiental.

### 1.3 O Conceito de Educação Ambiental

A educação ambiental para o desenvolvimento da sustentabilidade deve contribuir na formação de cidadãos, cujos conhecimentos elaborados possam possibilitar a problematização de “teorias sociais que legitimaram e instrumentalizaram a racionalidade social prevalecente e defende a necessidade de elaborar novos paradigmas do conhecimento para construir outra realidade social” (LEFF, 2007, p. 145).

A construção de um saber socioambiental que fundamenta a problematização das diferentes realidades apresentadas estabelecem estreita relação com uma prática educativa que "estimule o pensar, questionar, refletir, ousar e agir em prol de questões maiores" (PADUA, 2000, p. 77), promovendo diálogos e aprendizagens contínuas capazes de estimular mudanças no comportamento, nas atitudes e valores dos seres humanos frente à problemática socioambiental.

Neste sentido, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, estabelecido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), define em seu art. 2º que:

a educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos. E deve potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012a, p. 02).

Neste sentido, a educação ambiental deve contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ecológica planetária em prol de uma sociedade sustentável e justa, que combata as desigualdades sociais, a pobreza, a exclusão social e o comportamento consumista, em favor da construção de um paradigma que supere os graves problemas socioambientais (GADOTTI, 2000). Por meio do desenvolvimento da consciência crítica do ser humano, para que este busque uma nova forma de agir em consonância com a sustentabilidade e contribuir com soluções e alternativas para minimizar os problemas socioambientais e dessa maneira possibilitar a melhoria da qualidade de vida e sua relação com o meio ambiente.

Nessa perspectiva, a educação ambiental proporciona um conjunto de elementos críticos e reflexivos que:

Apontam propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos. Também propicia o aumento de conhecimentos, mudanças de valores e aperfeiçoamento de habilidades, condições básicas para estimular a maior integração e harmonia dos indivíduos com o meio ambiente (TRISTÃO, 2004, p. 20).

A educação ambiental deve atuar para superar a crise ecológica da atualidade, pois segundo Tristão (2004, p.20):

O desafio que se coloca é formular uma educação ambiental que seja crítica e inovadora [...]. A educação ambiental deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. O seu enfoque deve buscar uma perspectiva [...] que relaciona o homem, a natureza e o universo, tomando como referência que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem.

Segundo Reigota (2009) o que deve ser considerado como prioridade na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza, e as relações entre os seres humanos, visando à superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

Neste sentido, a educação ambiental pode ser compreendida de acordo com Kitzmann e Asmus (2012, p. 187) como “[...] um conjunto de processos a partir dos quais os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades e competências”.

Para Lucie Sauv  (2005, p. 24), “[...] a finalidade da educa o ambiental   a de otimizar a rela o com o meio ambiente, tendo como objetivo o desenvolvimento de atitudes e de um saber atuar em rela o as realidades ambientais”. Desta forma, o seu papel no contexto de um novo paradigma deve ser o de evidenciar “[...] as interdependências econ micas, políticas e ecológicas do mundo moderno [...] a educa o ambiental deveria contribuir para o desenvolvimento de um espírito de responsabilidade e de solidariedade entre os países e as regiões” (TBILISI, 1977, p.

01), como condição para compatibilizar desenvolvimento econômico com o equilíbrio do meio ambiente.

Essa nova maneira de se conectar com a natureza representa compromisso e responsabilidade, uma vez que investir no conhecimento possibilita ao ser humano se manter atualizado e preparado para a uma reconfiguração no uso dos recursos naturais, ou seja, um modelo de desenvolvimento que seja sustentável.

De acordo com Gadotti (2000, p. 59):

A teoria do ‘desenvolvimento sustentável’ do Relatório Brundtland – ‘um desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem colocar em risco a possibilidade de satisfação das necessidades das gerações futuras’ – é uma fórmula vazia’.

Isso porque segundo o mesmo autor, o desenvolvimento “deve ser economicamente eficiente, ecologicamente suportável, politicamente democrático e socialmente justo” (GADOTTI, 2000, p. 59). Além disso, ser “economicamente factível, ecologicamente apropriado, socialmente justo e culturalmente equitativo, respeitoso e sem discriminação de gênero” (Ibd., p. 61).

Portanto, a educação ambiental deve ser um elemento capaz de sensibilizar e preparar o ser humano para perceber de maneira crítica e reflexiva a partir do conhecimento da sua realidade, e com isso buscar soluções necessárias para estabelecer novas relações com o meio ambiente e contribuir para a construção de sociedades sustentáveis. Para isso, é necessário que “a educação ambiental desempenhe um importante e fundamental papel promovendo e estimulando a *aderência* das pessoas e da sociedade, como um todo, a esse novo paradigma” (DIAS, 2000, p. 94).

#### **1.4 Os Marcos Legais e Institucionais da Educação Ambiental no Brasil**

Como dito anteriormente, a adoção de políticas para minimizar os impactos ambientais no Brasil ocorreu a partir da institucionalização da Política Nacional de Meio Ambiente, com a promulgação da Lei 6.939 de 31 de agosto de 1981, que no seu inciso X do art. 2º define que “a educação ambiental deve ser ministrada em todos

os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

A Constituição Federal de 1988 consolidou a educação ambiental enquanto política de Estado normatiza em seu artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI, que o Poder Público deve promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 1996, mesmo não tratando claramente da educação ambiental, estabelece seja assegurada na formação básica do cidadão a compreensão do meio ambiente natural e social, que os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural. Menciona ainda que na Educação Superior deve estar presente o entendimento do ser humano e do meio em que vive. A educação tem ainda como uma de suas finalidades a preparação para o exercício da cidadania. Além disso, artigo 63º, parágrafo III desta Lei, também assegura os programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis de ensino (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, segundo Souza (2004), iniciou-se a institucionalização de diversas outras medidas e ações na área de educação ambiental como: a) a criação do Núcleo de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1992; b) a criação da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), em 1992; c) a organização de um grupo de trabalho de Educação Ambiental em 1993, pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC); d) a implantação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), em 1994; e) o Plano Nacional do Governo 1996/1999, que incluía a promoção da educação ambiental como divulgação e uso de conhecimento sobre tecnologia de gestão dos recursos naturais; f) a criação do grupo de trabalho de educação ambiental estruturado pelo MEC e Ministério do Meio Ambiente (MMA), em 1997, além da realização da Primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental; e, g) a criação da Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em 1999, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente.

Ainda em 1999 foi instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) através da promulgação da Lei Federal nº 9.795. Esta Lei considera a educação ambiental como um componente essencial e permanente da educação nacional,

devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. No seu art. 1º, a educação ambiental foi definida como:

Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 01).

No art. 3º, inciso II, definiu que compete “às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”. Nessa direção, o art. 8º do PNEA (BRASIL, 1999, p. 02), no parágrafo 2º, afirma ser a capacitação de recursos humanos voltada para:

- I - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
- II - a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;
- III - a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
- IV - a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;
- V - o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

Nessa linha, o professor pode colaborar a efetivação dos princípios da dimensão socioambiental através da integração dos saberes desta dimensão nas propostas pedagógicas e curriculares, de forma a orientar as práticas educativas no cotidiano escolar de maneira articulada. A universidade tem a responsabilidade de ofertar estes conhecimentos para a formação deste profissional. Esse compromisso está respaldado no art. 11 do Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA), onde se esclarece que: “[...] a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999, p. 03).

Outro documento relevante são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, estabelecidas pelo MEC, através da Resolução nº 2, em 2012 (BRASIL, 2012a), buscou estabelecer consonância com as políticas socioambientais

já mencionadas anteriormente, visando orientar a implementação dos preceitos constitucionais e das disposições legais contidas na Lei nº 9.795/1999, dispondo sobre a educação ambiental e a instituição da Política Nacional de Educação Ambiental.

Nessa direção, destacam-se a importância dos aspectos institucionais como mecanismos estimuladores de cuidado e responsabilidade diante da complexa relação socioambiental, assumindo papel elementar para a efetivação de tais políticas públicas.

Considerando estes dispositivos legais, entende-se que a educação ambiental é um importante mecanismo que utiliza de instrumentos, metodologias, concepções e princípios capazes de construir caminhos e perspectivas que faz emergir o pensamento sobre como os problemas socioambientais são produzidos, quais são as suas causas e quais são as alternativas para minimizá-los ou resolvê-los, quais são os atores responsáveis por tais soluções e qual o papel e responsabilidade dos afetados direta e indiretamente. Partindo destas indagações, é que surgem as proposições de regulamentação, normatização, formulação e implementação de medidas e políticas públicas para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, como por exemplo, as políticas do Estado da Bahia, que abordaremos a seguir.

### **1.5 A Educação Ambiental na Bahia**

A Bahia foi o primeiro Estado onde o poder público e a sociedade civil já se mobilizavam para a construção de instrumentos de gestão ambiental, antes mesmo da institucionalização da Política Nacional do Meio Ambiente de 1981 (BAHIA, 2013).

Em 1970 foi criado o Conselho de Controle de Poluição do Estado da Bahia (CCPB), concebido como um avanço referente ao (BAHIA, 2013, p. 34-35):

[...] controle ambiental, reunindo setor produtivo, poder público e o setor da Marinha. O CCPB tratava dos impactos ambientais gerados pelo desenvolvimento industrial sobre a saúde da população, porém sem a participação da sociedade civil.

O CCPB foi o marco de "criação do primeiro Conselho Estadual de Meio Ambiente no Brasil, o CEPRAM<sup>3</sup>, instituído em 1973" (BAHIA, 2013, p. 35), logo após a 1ª Conferência sobre Meio Ambiente realizada em Estocolmo (1972), e desde de "1993 passou a ser chamado de Conselho de Meio Ambiente" (Ibd., p. 35). A partir desta transformação e em face do surgimento dos primeiros movimentos em defesa do meio ambiente na Bahia, o CEPRAM passou a atuar na articulação entre o Estado, a sociedade civil organizada, os movimentos sociais, as universidades e as iniciativas do setor privado para a consolidação de suas ações na área socioambiental (BAHIA, 2013).

Em 2002 foi criada a Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Hídricos da Bahia -SEMARH, com a função de "[...] reunir órgãos ligados à questão ambiental, ao planejamento, licenciamento e controle, à proteção da biodiversidade e dos recursos hídricos" (BAHIA, 2013, p. 35).

Em 2003 foi instituída a Diretoria de Educação Ambiental e em 2004 a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado da Bahia (CIEA), a partir do Decreto Governamental nº 9.083/2004 (BRASIL, 2004).

Nesse percurso de tempo também foram realizadas diversas Conferências Estaduais de Meio Ambiente no Estado.

Em 2008, a SEMARH foi transformada em SEMA<sup>4</sup>, a partir da reforma administrativa instituída pela Lei nº 11.050/2008 (BAHIA, 2013).

Todo esse contexto colocou Estado rumo à mobilização da sociedade baiana para participar da construção da Política Estadual de Educação Ambiental, em 2006, e de sua consolidação com o compromisso de promover transformações sobre a realidade socioambiental no Estado, tendo a construção participativa como princípio fundamental deste processo.

Com esse intuito e através das parcerias institucionais envolvendo diversos setores, segmentos e instituições da sociedade civil, o Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia foi constituído de forma participativa com o propósito de "[...] fortalecer a visão da sustentabilidade ecológica, ambiental, política, cultural e econômica" (BAHIA, 2013, p. 40).

---

<sup>3</sup> Conselho Estadual do Meio Ambiente (BAHIA, 2013).

<sup>4</sup>Secretaria do Meio Ambiente – Bahia.

Estas movimentações deram respaldo à institucionalização da Política Estadual de Educação Ambiental colocando o Estado da Bahia em sintonia com Diretrizes Nacionais da Educação Ambiental. Com a criação da CIEA-BA, em 2004, logo após iniciou-se o processo de construção do Projeto de Lei da Política Estadual de Educação Ambiental, em 2006, valorizando a participação através de consultas públicas em Seminários nos 26 territórios de identidade baianos.

As contribuições resultantes das consultas públicas serviram de base para contribuir na construção da Política de Meio Ambiente e de Proteção à Biodiversidade com a promulgação da Lei Estadual nº 10.431/2006 (BAHIA, 2006). Cinco anos depois houve a sua alteração pela Lei 12.377/2011, objetivando promover e disseminar o conhecimento como garantia da qualidade ambiental e, tendo como uma das diretrizes o fortalecimento da política de educação ambiental (BAHIA, 2011).

No ano de 2011 foi aprovada no Estado também a Lei nº 12.056/2011, construída através de consulta pública, de maneira a possibilitar uma articulação democrática. Essa Lei apresenta os conceitos, objetivos, princípios, diretrizes, instrumentos “[...] linhas de ação para a implantação da Política de Educação Ambiental (BAHIA, 2013, p. 20). Estabeleceu os órgãos de gestão, as obrigações e direitos do Estado e dos parceiros e destacou a necessidade da elaboração do Programa Estadual de Ambiental do Estado da Bahia.

Da mesma forma, o Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia foi elaborado de maneira participativa e objetivou a orientação e fortalecimento de ações, projetos e programas setoriais e territoriais de educação ambiental no contexto das grandes riquezas da diversidade no Estado.

Esse programa defendeu a “[...] educação ambiental nos currículos, como eixo estruturante, em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma transversal “[...] e investimento na formação continuada do corpo docente e de profissionais que atuem na área de saúde, educação e meio ambiente para que trabalhem de maneira qualificada a educação ambiental” (BAHIA, 2013, p. 67). Acrescenta ainda que se deve “[...] estimular a adequação dos currículos de cursos do ensino superior, técnico e profissionalizante a fim de incentivar a atuação dos futuros profissionais enquanto agentes de mudanças socioambientais” (BAHIA, 2013, p. 67).

Assim sendo, a educação ambiental poderá contribuir com a criação de bases epistemológicas a partir das quais sejam implementadas ações de caráter participativo

tendo como fundamento a relação dialética. Neste sentido, é fundamental que se promova um reconhecimento territorial, identitário e de pertencimento tendo como pressuposto o envolvimento de diversos atores na intervenção nos problemas socioambientais.

O diálogo nesta conjuntura constitui um mecanismo fundante para o estabelecimento de uma aprendizagem dialógica por meio de uma metodologia comunicativa. Esta perspectiva favorecerá o estabelecimento de reflexão no percurso da ambientalização curricular nos espaços escolares, na orientação das ações dos educadores nos seus fazeres educativos e pedagógicos e no contexto das comunidades. Sendo assim, toma-se como referencia as contribuições dos princípios da aprendizagem dialógica na construção de comunidades de aprendizagem em educação ambiental no curso de Pedagogia, como uma possibilidade provocadora de transformação de consciências e de inovação no processo de formação do Pedagogo, na perspectiva da educação para a sustentabilidade socioambiental democrática, conforme abordá-se-á no item a seguir.

## **1.6 As Contribuições da Aprendizagem Dialógica na Formação Pedagógica em Educação Ambiental**

O conceito de aprendizagem dialógica oferece suporte teórico-metodológico para a realização de práticas educativas em educação ambiental. A definição de aprendizagem dialógica está fundamentada nas concepções teórico-metodológicas (FLECHA, 1997), elaboradas pelo Centro Especial de Investigación en Teorías y Práticas Superadoras de Desigualdades da Universidad de Barcelona (CREA). A concepção de aprendizagem dialógica está pautada em sete princípios, a saber: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças (Ibid., 1997).

Nessa perspectiva, os fundamentos e princípios da aprendizagem dialógica estão sustentados no referencial teórico da ação comunicativa, de Jurgen Habermas ([1981]2001), a qual parte do pressuposto que todas as pessoas têm a capacidade de linguagem e ação. E na abordagem sociocultural/teoria da ação dialógica, desenvolvida pelo educador brasileiro, Paulo Freire.

Constantino et al. (2011, p. 59), afirmam que a concepção de aprendizagem dialógica:

[...] discute o conceito de racionalidade sob a ótica da sociologia, explicando-nos que as ações sociais transformadoras são racionalmente apoiadas na comunicação, quando os sujeitos superam seus pontos de vista subjetivos, por serem capazes de linguagem e de ação. [...] na perspectiva da aprendizagem dialógica, a situação comunicativa ideal é aquela em que as pessoas se debruçam, a partir de suas diferentes óticas, em torno de objetos da realidade, para compreendê-la melhor e promover ações coletivas pautadas na força dos argumentos aportados e não em argumentos coercitivos relacionados às posições de poder ocupadas por seus participantes.

Para Paulo Freire (2000, p. 80), a dialogicidade é algo “[...] cheia de curiosidade, de inquietação e de respeito mútuo entre os sujeitos que dialogam. A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta”.

É uma relação dialógica estabelecida entre os sujeitos que Freire (2010, p. 470) define o “homem, ser de relações e não de contatos, não apenas está no mundo, mas como o mundo”. Isso significa que, o homem se torna homem a partir das relações estabelecidas com o mundo e no mundo, a partir das suas percepções e transformações da realidade objetiva (FREIRE, 1979).

Nesse contexto, Constantino et al. (2011, p. 59) abordam que “no diálogo freireano, as pessoas se encontram para “dizer o mundo” e transformá-lo, ao relacionar democracia, conhecimento e diálogo”.

Ainda de acordo com Constantino et al. (2011, p. 60), na concepção de educação sociocultural, para o referido autor, o diálogo não significa:

[...] apenas um método ou uma teoria pedagógica, mas uma práxis que vincula ação humana e comunicação. Para esse educador, homens e mulheres são sujeitos sociais quando estabelecem relações entre si, com o mundo e com o contexto de realidade que os condiciona geográfica, histórica e culturalmente. Ao mesmo tempo, Freire enfatiza a impossibilidade de dicotomizar “leitura-do-mundo” e “leitura-da-palavra” (FREIRE e MACEDO, 2006). Sendo assim, **o conteúdo do diálogo se converte em objeto educativo, quando homens e mulheres igualmente se posicionam em torno de um objeto de conhecimento para apreendê-lo e, ao compartilharem suas compreensões, poderem buscar novas formas de existência.** Esses processos de ensino e aprendizagem são

considerados como descoberta criadora para educandas e educandos, educadoras e educadores, com abertura ao risco e a aventura do ser, pois ensinando se aprende e aprendendo se. (Grifos do autor).

O diálogo possibilita a transformação do ser humano por meio do uso da palavra verdadeira e com isso possibilita o encontro, a reflexão e a ação. Este por sua vez, favorece a busca de caminhos para a construção de novas ideias, e dessa maneira, constrói as bases para a construção de novas relações pautadas na humanização. Pois, ao desvelar o mundo não compreendido à primeira vista, o ser humano vai se envolvendo se comprometendo com a práxis, com a sua transformação (FREIRE, 1979).

Para Mello et al. (2012, p. 46) “[...] o diálogo igualitário pressupõe disposição de quem se põe a dialogar, a assumir a palavra verdadeira e, portanto, assumir o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e humilhação pessoal”.

O diálogo inevitavelmente conduz à problematização da realidade objetiva e esta relação dialética deve favorecer o processo de conscientização. Paulo Freire (1979, p. 15) afirma que “[...] a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou seja, sem o ato ação – reflexão”. Isso exige uma educação como prática de liberdade e verdadeiramente humanizadora. Dessa maneira, não se pode compreender a educação como um mecanismo meramente adestrador.

Esta educação deve se comprometer com a libertação do ser humano e não “[...] pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos” (FREIRE, 2005, p. 38).

Assim, compreende-se o processo de conscientização, que, segundo Freire (1979, p. 15) consiste em: “[...] compromisso histórico, consciência histórica, atitude crítica dos homens na história, inserção crítica na história, e isso implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo”, ou seja, demanda que os homens criem sua própria existência.

Baseado nos princípios da aprendizagem dialógica toma-se como base os fundamentos para norteiar as práticas pedagógicas desta proposta, as estratégias de Comunidade de Aprendizagem e da Tertúlia Pedagógica Dialógica para formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia. Estas estratégias metodológicas buscam realizar intervenções pedagógicas de maneira participativa e

dialógica entre o coletivo de educadores socioambientais e pretendem transformar o contexto sociocultural. Isso favorece a conscientização, a práxis reflexiva e a problematização com expressivas “possibilidades formativas e autoformativas” (IMBERNÓN, 2003, p. 15) no processo de formação de professores, pois essa estratégia “muda a metodologia didática. [...] Todos os professores são mestres de todos. Trabalha-se com aprendizagem recíproca e cooperativa. Amplia-se a noção de aula e das possibilidades e as funções educativas [...]” (IMBERNÓN, op. cit., p. 15).

A aprendizagem dialógica representa uma oportunidade para a utilização de “habilidades comunicativas”, onde a “[...] aprendizagem dos elementos fundamentais de nossa realidade é focalizada, mas os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem desenvolvidos são consensualizados coletivamente entre profissionais, familiares e estudantes” (MELLO, et al., 2012, p. 65).

A comunidade de aprendizagem para formação de professores em educação ambiental representa, conforme Orellana (2001, p. 44) “[...] un paso significativo hacia importantes cambios educacionales, entre los que destacan los cambios en las condiciones de aprendizaje y las estructuras de formación”. Em educação ambiental, possibilita um processo reflexivo e profundo que extrapola a sala de aula e favorece a articulação entre teoria e prática. Propicia ainda a ampliação da visão crítica diante do mundo que se apresenta ao professor, permitindo que este compreenda a sua condição de “[...] seres em devir, como seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada” (FREIRE, 1979, p. 42).

E, por ter o sujeito consciência da sua incompletude humana na sua relação com o mundo e tudo que o cerca, busca sempre na educação o cumprimento da sua essência para realizar a sua vocação de “ser mais” (FREIRE, 1979). A educação para Paulo Freire (2005) é o processo em que as pessoas se completam durante toda sua vida a fim de se tornarem mais. Ela acontece na inter-relação com o outro e com o mundo.

Nesse processo, os professores assumem o compromisso pelas transformações socioambientais. A formação de professores, assim, deve ser orientada por um conjunto de reflexões e problematizações que também privilegie o diálogo como fonte criadora e inspiradora da criatividade para transformar e construir uma nova visão de mundo.

A dimensão dialógica assume um valor fundante trabalhando em equipe interdisciplinar, ao acolher os diversos universos temáticos, amparando-se no rigoroso processo investigativo e passa a, “[...] devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2005, p. 84).

Partindo destes pressupostos, este trabalho toma como referência os princípios da aprendizagem dialógica como fundamentos inspiradores da ação educativa em educação ambiental, a saber:

- 1) Princípio do diálogo igualitário: que como afirmam Constantino et al. (2011, p. 60), ocorre “[...] quando todos os apontamentos são valorizados em função da validade dos argumentos que se expõem”, com a mesma oportunidade de interação para falar e ser escutado pelo outro. Para Mello et al. (2012, p. 46), o diálogo igualitário “[...] pressupõe disposição de quem se põe a dialogar, a assumir a palavra verdadeira e, portanto, assumir o compromisso de superação das relações que produzem desigualdade social e humilhação pessoal”. Implica na busca por coerência e por fazer escolhas éticas que definem um posicionamento político ético entre o que se diz e o que se faz. Torna-se claro a favor de quem e contra quem se está e ainda tem a lucidez sobre a ação consequente no mundo (MELLO et al., 2012).
  
- 2) Princípio da inteligência cultural: defende que todas as pessoas possuem as mesmas capacidades para dialogar independentemente dos contextos diferenciados de formação (CONSTANTINO et al., 2011). A formação dos sujeitos se dá na relação mediatizada com outros sujeitos que estabelecem relações nos diferentes percursos das suas vidas. Dessa maneira, o entendimento elementar deste princípio pauta-se na crença, que Mello et al. (2012, p. 53) definem como a “capacidade que todas as pessoas têm de ação em diferentes contextos e de transferências dos conhecimentos a novos contextos, aprendendo a se mover, a decidir, a se comportar num novo meio”. Conforme Constantino et al. (2011, p. 60), é “[...] possível superar a hierarquização entre conhecimentos, contemplando tanto a inteligência desenvolvida a partir das instituições acadêmicas como também

nas práticas sociais, evidenciando, dessa forma, as habilidades comunicativas e as cooperativas”.

- 3) Princípio da transformação: Constantino et al. (2011, p 61) afirmam que são nas circunstâncias de diálogo que as pessoas “aprofundam suas compreensões sobre si próprias e a realidade em que vivem, reconhecendo-se como sujeitos que podem atuar coletivamente e promover transformações históricas e éticas”, condizente com a dimensão instrumental.
- 4) Princípio da dimensão instrumental: como observa Constantino et al. (2011, p. 61), “defende a transformação do sentido de sua existência, superando situações de marginalização social e promovendo ações culturais, com impactos sobre suas relações familiares, trabalhistas e pessoais”. A formação humana representa uma maneira de superar as assimetrias impostas pelas relações antagônicas entre concepção dialética da educação e racionalização instrumental. Nesta perspectiva, Flecha (1997) afirma que o diálogo não se opõe ao instrumental, mas sim à “colonización tecnocrática del aprendizaje” (FLECHA, op. cit., p. 33).
- 5) Princípio da criação de sentido: Constantino et al. (2011, p. 61) comentam que é possível que todos os sujeitos deem sentido à sua existência e passem a “sonhar com novos caminhos em direção a uma vida melhor. Para tanto, é preciso considerar que os contextos educativos devem ser espaços para falar e não para calar”. Este é o momento fundamental para promover a escuta e a democratização da palavra, de modo que as atuações aconteçam com êxito, “pois o compartilhar de palavras num grupo ajuda a criar continuamente o sentido global das vidas ali implicadas” (CONSTANTINO et al., 2011, p. 61).

- 6) Princípio da solidariedade<sup>5</sup>: representa a possibilidade de envolvimento de todos do contexto social, de maneira a realizar “práticas educativas igualitárias, considerando que as posições de poder, muitas vezes condicionam as relações humanas e acarretam a exclusão em âmbito social, econômico ou cultural”, como mencionam metodológica Constantino et al. (2011, p. 61). Tanto o respeito e o apoio ao outro para o desenvolvimento de suas potencialidades através da superação de suas dificuldades, quanto as ações de solidariedade, possibilitam que seja estabelecida uma relação de interconexão, fortalecendo uma identidade coletiva entre os sujeitos de uma comunidade para juntos, lutarem pela superação das adversidades e dos seus problemas para as transformações sociais através da relação dialógica (CONSTANTINO et al., 2011).
- 7) Princípio da igualdade de diferenças: se reconhece a diversidade humana, a multiplicidade de concepções educacionais, teorias e práticas educativas. Neste cenário, busca-se valorizar as contribuições das diferenças a partir da individualidade de cada participante (GONZÁLEZ et al., 2012).

A elaboração das práticas educativas desse trabalho busca envolver o coletivo de profissionais no fortalecimento da participação para o favorecimento de sua atuação transformadora, com vistas a proporcionar aprendizagem significativa e vivência dos princípios da aprendizagem dialógica na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a proposta de comunidade de aprendizagem e a atuação educativa de êxito na forma de tertúlia pedagógica dialógica serão os fundamentos nesse processo de formação de professores em educação ambiental.

---

<sup>5</sup>“Solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir, estando protegidos socialmente, ao mesmo tempo em que também é direito ser diferente e exercer tal diferença” (MELLO et al., 2012, p. 72).

## **1.7 Os Procedimentos Estratégicos em Comunidade de Aprendizagem no Contexto da Educação Ambiental no curso de Pedagogia**

Considerando que a aprendizagem dialógica toma como base as habilidades comunicativas e a leitura da nossa realidade para a definição de conteúdo e procedimentos a serem implementados num processo de formação, como observa Mello et al. (2012, p. 65) devem ser “[...] consensualizados coletivamente, entre profissionais envolvidos nas práticas educativas” socioambientais. Além disso, o diálogo igualitário na relação educador-educando é uma condição indispensável no contexto da educação transformadora, pois independentemente da condição da pessoa, a inteligência cultural qualifica o sujeito para o protagonismo do seu desenvolvimento em comunhão.

Nesse contexto, a comunidade de aprendizagem representa uma alternativa inovadora no contexto da educação ambiental para formação de professores. Encontra-se em total sintonia com os seus fundamentos, pois pauta-se como afirmam Mello et al. (2012, p. 79) “na concepção mediada pela aprendizagem dialógica, considerando-se as capacidades reflexivas que todas as pessoas possuem para atuarem plenamente em seus contextos”. Observa-se que é neste processo dialógico que a “responsabilidade é compartilhada por todos(as) durante os processos de planejamento, realização e avaliação do trabalho” (MELLO et al., op. cit., p. 79).

Assim, para atingir tais finalidades na consolidação de inovação na formação de professores em educação ambiental toma-se como parâmetro os fundamentos da comunidade de aprendizagem, e esta é composta por duas etapas, segundo Mello et al. (2012):

A primeira etapa: diz respeito ao processo de ingresso e o processo de sua consolidação. Para sua implantação primeiramente deve acontecer a apresentação da proposta para o coletivo de professores. É constituída de cinco fases, sendo a “de sensibilização, de tomada de decisão, de sonhos, de seleção de prioridades e de planejamento” (MELLO et al., 2012, p. 84). Por sua vez, estas fases envolvem ainda, segundo Mello et al. (2012) a:

1. Sensibilização: está relacionada com a formação teórica e prática do coletivo profissional de professores e comunidades. Realiza-se a análise

da realidade com o auxílio de um diagnóstico sobre as problemáticas socioambientais e adotam-se medidas de intervenção de acordo com a necessidade identificada. A partir dessas reflexões são analisados quais aspectos da realidade socioambiental são imperativos para a proposição de mudanças (MELLO et al., 2012).

2. Tomada de decisão: é o momento de promoção do diálogo intenso e o envolvimento de todo o coletivo de professores de forma democrática e deliberativa para a implementação da estratégia Comunidade de Aprendizagem (MELLO et al., 2012).
3. Sonho: após a realização da proposta pelo coletivo de professores, mergulha-se no processo de idealização do que se deseja de formação/reflexão (MELLO et al., 2012).
4. Seleção de prioridades: o coletivo de professores seleciona quais são as temáticas prioritárias e as necessárias para a sua formação. A partir daí, constrói-se um mapa de necessidades e faz-se uma reflexão sobre quais metas são esperadas (MELLO et al., 2012). Depois, define-se as atividades e as tarefas para atingir tais metas e estabelece-se a criação de comissões (IMBERNÓN, 2003).
5. Planejamento: é o momento de definição do que é necessário para chegar ao que se deseja, que consiste na elaboração de um plano de ação para a concretização dos sonhos (MELLO et al., 2012). Posteriormente, parte-se para a criação das comissões mistas, que têm como “[...] funções servir como instrumento de participação de todos” (IMBERNÓN op. cit., p. 15) os profissionais da escola e o envolvimento da comunidade local.

A segunda etapa: está relacionada com a transformação e a consolidação da Comunidade de Aprendizagem: a consolidação desse processo passa pela apropriação das comissões mistas que têm a função de cuidar da busca de recursos

e de estratégias para a realização dos sonhos (MELLO et al., 2012). Para tanto, os trabalhos realizados pelas comissões mistas são orientados, conforme afirma Mello et al. (2012), pelas outras três fases:

6. **Investigação:** é quando são examinadas as possibilidades concretas de mudanças e a organização de suas práticas. É através da investigação que serão identificados os pontos positivos de transformação e os negativos ou obstáculos (MELLO et al., 2012).
7. **Formação:** representa uma necessidade para um processo de mudança e transformação social como a promovida pela Comunidade de Aprendizagem (MELLO et al., 2012).
8. **Avaliação:** refere-se ao momento de acompanhamento e monitoramento constantes, envolvendo as comissões mistas e a gestora<sup>6</sup> com a finalidade de se obter uma visão ampla e estratégica sobre a evolução da proposta (MELLO et al., 2012).

É importante salientar que, de acordo com a abordagem dialógica da aprendizagem e da estratégia de Comunidade de Aprendizagem, a estruturação dos conteúdos ocorre a partir do processo dialógico estabelecido entre um coletivo de professores (MELLO et al., 2012; IMBERNÓN, 2003), e não de uma inteligência educacional que pensa educação de forma tecnocrata, sem levar em consideração uma outra abordagem educacional fundamentada nos princípios da aprendizagem dialógica.

Nesse contexto, além das fases apresentadas anteriormente em comunidade de aprendizagem e conta-se com sete atuações educativas de êxito<sup>7</sup> (INSTITUTO

---

<sup>6</sup>A Comissão Gestora reúne a direção da escola, a equipe da universidade e/ou governo e, pelo menos um membro de cada **Comissão Mista** em funcionamento na instituição, no intuito de dialogar e trocar informações sobre a organização, o andamento e o encaminhamento dos sonhos [...] (MELLO et al., 2012, p. 115, Grifos do autor).

<sup>7</sup> Grupos Interativos, Tertúlia Dialógica, Biblioteca Tutorada, Formação de Familiares, Participação Educativa da Comunidade, Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos, Formação Pedagógica Dialógica (INSTITUTO NATURA, 2015).

NATURA, 2015). Neste trabalho adotou-se a proposta da formação pedagógica dialógica para o processo de desenvolvimento profissional através do formato de tertúlia pedagógica dialógica como estratégia metodológica para o desdobramento da ementa proposta neste trabalho. Esta atividade educativa de êxito constituirá o portfólio das estratégias que embasarão as futuras práticas formativas, pois as mesmas “[...] permiten la construcción colectiva de conocimiento, profundizando en los aspectos teóricos en relación con nuestras prácticas y vivencias” (GONZÁLEZ et al., 2012, p. 115).

Assim, as tertúlias pedagógicas dialógicas que representam, segundo González et al. (op. cit, p. 114), uma “estrategia para la formación permanente del profesorado [...] funcionamiento de esta práctica basada en los principios del aprendizaje dialógico (é baseada na pedagogía crítica y comunicativa)”. A estratégia metodológica na forma de Tertúlia Pedagogía Dialógica configura-se em um “grupo de discusión, en el que se destacan ideas como la construcción colectiva del conocimiento o la relación imprescindible entre teoría y práctica [...]” (GONZÁLEZ et al., op. cit., p. 114).

A prática formativa alicerçada nas tertúlias pedagógicas dialógicas proporciona o diálogo e o compromisso (GONZÁLEZ et al., 2012), pois estas tertúlias pedagógicas dialógicas cumprem seu papel para o alcance de bons resultados permitindo a construção coletiva de conhecimento. E, além disso, proporcionam ao ser humano a tomada de consciência frente a uma realidade objetiva e desperta sua sensibilidade para atuar e modificar o contexto encontrado.

Dessa forma, essa relação dialógica contribui para a realização de práticas educativas problematizadoras com a “utilização de um método ativo de educação, um método dialógico – crítico e que convida à crítica” (FREIRE, 1979, p. 28).

Considerando essa perspectiva favorável ao processo reflexivo González et al. (2012, p. 117) compreendem sobre os fazeres pedagógicos que a:

Formación permanente nos resultan muy útiles pues, a través de las interacciones, expresamos nuestras dificultades tratando de buscar de forma colectiva soluciones en base a lo aprendido en los textos y a las propias experiencias. Se produce así una retroalimentación continua entre teoría y práctica, que nos aporta sentido e ilusión, nos impulsa a seguir mejorando, investigando y aprendiendo.

Como se percebe, as tertúlias pedagógicas dialógicas aproximam professores de saberes científicos da área da educação ambiental e encontra nos princípios da aprendizagem dialógica os fundamentos de uma prática educativa inovadora, construída com os sujeitos de forma ativa e participativa. Pois, nas tertúlias pedagógicas dialógicas, consideradas atividades educativas de êxito para a formação de professores, é possível construir o conhecimento relacionado com a prática educativa, coletivamente através da relação dialética entre os aspectos teóricos e as práticas e vivências mediatizados pela ação-reflexão-ação, diante da realidade estabelecida (GOZÁLEZ et al., 2012).

Como funcionam as tertúlias pedagógicas dialógicas para formação de professores em educação ambiental? De acordo com González et al. (2012), os encontros dialógicos devem ocorrer quinzenalmente em um período de duas horas, seguidos de discussão de textos, reflexão dos mesmos e realização de atividades.

Cada professor escolhe a temática socioambiental que deseja abordar individualmente, destaca os pontos significativos na obra literária e compartilha no coletivo de professores chamando a atenção para os porquês da sua escolha.

As sessões são conduzidas por um mediador e deve ser garantida a participação igualitária.

O diálogo igualitário é construído com as participações que naturalmente devem conduzir ao consenso, sempre que possível, nas diferentes visões e interpretações. Depois de toda ação comunicativa, chegam a uma validação dos diversos pontos de vistas, parte-se para as seguintes problematizações, segundo González et al. (2012, p. 114):

1. ¿Qué nos han aportado las tertulias que no habíamos obtenido en nuestra formación inicial (magisterio, universidad, facultad, certificado de aptitud pedagógica...)?
2. ¿Qué nos aportan las tertulias que no hemos obtenido con otras modalidades de formación permanente (cursos, jornadas, seminarios, grupos de trabajo...)?
3. ¿Cómo se relaciona todo lo anterior con los principios del aprendizaje dialógico?

Com este script, pretende-se de maneira ordenada proporcionar uma reflexão dialógica sobre as conclusões obtidas, e dessa maneira, através das tertúlias pedagógicas dialógicas, “superar um processo de “formación, con un enfoque muy

individualista. A [...], en las tertulias pedagógicas leemos para aprender y para compartir. Esto implica un mayor compromiso, tanto con el propio grupo de tertulia, como con nuestra propia formación” (GONZÁLEZ, et al., 2012, p. 114). Além disso, favorecem a interação e a problematização, proporciona a formação reflexiva, o diálogo igualitário e a flexibilidade intelectual e uma predisposição para a transformação, a autonomia para decidir e consensualizar. As tertúlias pedagógicas dialógicas são consideradas mais profundas e mais consistentes em outras modalidades por proporcionar o entendimento e a construção de novas ideias no grupo comunicativo.

## **CAPÍTULO 2**

### **2. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Neste capítulo se apresenta uma contextualização referente ao processo de formação de professores no curso de Pedagogia. Aponta a importância do processo de formação inicial e continuada, do desenvolvimento profissional, do professor reflexivo, bem como a necessidade de se estabelecer uma problematização sobre os entraves e as lacunas ocorridas no processo de implementação de reformas educativas, direcionadas à efetivação das políticas públicas de educação ambiental, sinalizando a urgência para a abordagem das questões socioambientais.

#### **2.1 A Importância do Desenvolvimento Profissional Docente**

A nova configuração desenhada pela globalização e pela sociedade da informação tem provocado transformações impactantes na forma como se constrói o conhecimento em um contexto pautado no globalismo, no transculturalismo e no multiculturalismo (MELLO et al., 2012). Nesse cenário, a formação de professores também deve superar os desafios frente às questões relacionadas às mudanças em suas práticas.

Assim, a profissão docente deve exercer outras funções nesta nova configuração mundial atuando, inclusive, na luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupos, as relações com as estruturas sociais, com a comunidade e, para isso, naturalmente, a função de docente requer uma nova formação inicial e permanente (IMBERNÓN, 2002).

Nesse novo contorno que a formação de professores vem adquirindo, há um forte momento em defesa da superação da lógica mecanicista e instrumental em favor de uma outra perspectiva, baseada nos princípios da relação dialógica e da ação reflexiva.

Sobre este aspecto, entende-se que as reflexões abrangem o processo de sensibilização e conscientização acerca das questões socioambientais nas práticas

docentes. Aos professores competem o papel de protagonistas a fim de incitar os processos de mudanças e de inovações, pois para se efetivá-las é necessário que reflitam sobre os sistemas de valores e a forma de produção do conhecimento. Nesta perspectiva teórica, o professor precisa assumir uma posição concreta para superar tais problemas através do diálogo.

Reforçando esta visão, Pimenta e Ghedin (2012) afirmam que é necessário superar os limites da reflexão docente e possibilitar a qualificação do professor para operacionalização de mudanças e incertezas, a partir de princípios teóricos e práticos que “permita(m) aos mesmos entenderem as restrições impostas pela prática institucional e histórico-social do ensino, de modo que, se identifique o potencial transformador das práticas” (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 29).

De acordo com Gadotti (2000, p. 97):

A pedagogia tradicional, centrada sobretudo na escola e no professor, não consegue dar conta de uma realidade dominada pela globalização das comunicações, da cultura e da própria educação. Novos meios e uma nova linguagem precisam ser criados. Mas não só: é necessário fundamentar esses meios e essa linguagem numa ética e numa estética.

Por este motivo, o ponto central é a necessidade de se colocar os pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos como alternativa para a superação do “praticismo”, em favor de uma relação dialógica que permeie as práticas pedagógicas e extrapole o entorno social e comunitário, de maneira que, a educação assuma o seu ato político (PIMENTA e GHEDIN, op. cit.).

Para os autores Pimenta e Ghedin (2012), a reflexão docente deve ser coletiva ao invés de individual, pois o que ocorre, na maioria das vezes, é um trabalho baseado no isolamento profissional. A teoria, na a visão dos mesmos, assume um papel importante, pois pode oferecer aos “[...] professores, perspectiva de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos, como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nelas intervir”, transformando-as (PIMENTA e GHEDIN, op. cit., p. 31).

A prática da reflexão deve versar sobre a atuação profissional dos professores por eles mesmos diante de problemáticas na realização do seu próprio aperfeiçoamento. Sendo necessário um entendimento dos mesmos sobre ato político

que exercem as práticas educativas favoráveis ou não a emancipação dos sujeitos e para isso não devem prescindir de prática reflexiva como práxis (FREIRE, 2005). Esta deve ocorrer na relação mediatizada pelo diálogo igualitário, pela cooperação e pelo profissionalismo interativo. Dessa maneira, a reflexão crítica sobre a ação exige outros olhares, outras perspectivas, além do pessoal. A colaboração pode trazer outras perspectivas que se pode associar ao trabalho do professor.

Nesta perspectiva, os referidos autores apontam para a necessidade de se construir uma cultura escolar de mudanças, que auxilie professores e diretores a lutar por inovações positivas que beneficiarão a si mesmo e aos estudantes em termos de aprendizagens significativas e educação de qualidade.

Sabe-se, portanto, que existe um paradoxo, pois ao mesmo tempo em que existem forças importantes na sociedade 'induzindo à mudança', por outro lado, poucos professores encontram-se em condições de realizar tais mudanças, mesmo existindo por parte destes educadores, um forte desejo de implementar reformas educacionais que transformem suas práticas pedagógicas (HARGREAVES e FULLAN, 2000).

Para Imbernón (2002), a formação do professor requer uma nova formação inicial e permanente que desperte a capacidade reflexiva em grupo para além da atuação técnica, buscando envolver o coletivo de profissionais na transcendência da atualização científica, pedagógica e didática para a construção de espaços de participação, de maneira que possibilite às pessoas a conviverem com as mudanças e incertezas. Aliás, para isso, o autor defende a necessidade de ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, ou seja, "formar o professor na mudança para a mudança" (IMBERNÓN, 2002, p. 15).

Seguindo este raciocínio, os autores Hargreaves e Fullan (2000) problematizam sobre as mudanças básicas e necessárias na profissão de professor e demonstram que é necessário envolver novas estruturas mentais, bases de conhecimentos, disposições e ações diárias que caracterizam a profissão do futuro. Enfatizam ainda que as escolas não são organizações aprendentes e não favorecem o despertar dos interesses dos professores e dos alunos. Para isso, apontam que professores e diretores precisam assumir o papel de protagonistas para a solução em grupo e superar a individualidade. Defendem ainda que, para melhorar as escolas é

necessário derrubar as paredes do individualismo, agir para o desenvolvimento individual, dos outros e de si próprio e a respeitá-los na sua individualidade.

Neste sentido, o pensamento de Imbernón (2002, p. 33) reafirma a necessidade do professor:

Possuir diversas habilidades profissionais que se interiorize no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais **a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (o que implicaria, segundo Berliner (1987) desenvolver habilidades metacognitivas** (Grifos do autor).

Mas como estimular o desenvolvimento de tais habilidades? Nesse sentido, Hargreaves e Fullan (2000) apontam problemas que afetam o desenvolvimento profissional docente, como por exemplo, a sobrecarga, o isolamento, a inexistência do pensamento de grupo, a competência não-utilizada (e negligência da incompetência), a limitação do papel do professor (e do problema de liderança), as soluções deficientes e a reforma fracassada.

Esse contexto não parece favorável ao desenvolvimento profissional docente, pois não estimula o profissionalismo interativo e muito menos a reflexão a partir de sua experiência. Segundo Hargreaves e Fullan (2000), este deve ser o caminho, pois expõe os problemas da “incompetência” de alguns professores de maneira natural e elegante, permitindo que os profissionais reavaliem sua situação e desenvolvam compromisso contínuo de desenvolvimento individual, pessoal e profissional.

Como desenvolvimento profissional docente entende-se o:

[...] conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. [...] O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (IMBERNÓN, 2002, p.44-45).

Nesse contexto, o desenvolvimento dos professores costuma ser conduzido mais por pressões administrativas e políticas, para que as inovações favoritas sejam implementadas rapidamente, muitas vezes, enquadradas nos “modismos”, do que por

estratégias com possibilidade de melhorar a qualidade e o desempenho das escolas como um todo. Muitas iniciativas para o desenvolvimento de pessoal assumem forma de algo que é feito para os professores, ao invés de com eles e, menos ainda, por eles (HARGREAVES e FULLAN, 2000).

A conjuntura atual requer um novo tipo de professor e a formação permanente deve proporcionar a qualificação de um profissional que seja agente de mudanças tanto no aspecto individual quanto no coletivo e mais do que isso, é fundamental como salienta Imbernón (op. cit, p. 38) “saber o que deve fazer e como, e também é importante saber por que deve fazê-lo”. Neste aspecto, Imbernón (2002, p. 40) menciona que:

Trata-se de formar um professor como profissional reflexivo que se defronte com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre a investigação como uma forma de decidir e intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos e concepções alternativas.

Para isso, é importante transformar as relações entre as pessoas e seu entorno adotando novas bases para a construção de comunidade de aprendizagem e tornar a escola em organização aprendente, onde os professores cooperem e construam conhecimentos coletivamente (PIMENTA e GHEDIN, 2012).

O distanciamento entre o curso de formação e a realidade objetiva provocou intensos movimentos sindicais e de professores trazendo para o debate questões relacionadas à profissionalização e ao desenvolvimento profissional docente. Segundo Pimenta e Ghedin (2012, p. 44) “[...] os cursos de formação de professores permanecem numa lógica curricular que nem sempre conseguem tornar a profissão e a profissionalidade docente como tema e como objetivo de formação”.

As novas configurações nas atividades profissionais, na era do conhecimento e das novas tecnologias, provocaram transformações profundas. A autonomia é o fator elementar e a garantia de direitos e condições de trabalhos. Com isso, há uma corrida pela empregabilidade como maneira de sobrevivência, o que por um lado gera uma busca constante pelas qualificações permanentes (PIMENTA e GHEDIN, 2012), mas por outro lado, intensificam a precarização das condições de trabalho docente.

Nesse contexto, a proeminência do desenvolvimento profissional docente apresenta-se sem precedentes, principalmente no cenário em que ocorre a ruptura da promessa integradora da escola (GENTILLI, 2008, p. 79).

Por conta das crescentes demandas por qualificação de forma individual, os programas de formação inicial e contínua transformaram a educação em um grande mercado (PIMENTA e GHEDIN op. cit.). Contudo, salienta-se que o desenvolvimento profissional docente não está exclusivamente atrelado ao fator conhecimento apenas. Pois, considerando as ponderações desenvolvidas até aqui, concorda-se também com Imbernón (2002, p. 43-44) que:

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente, etc. e, é claro, pela formação permanente [...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional.

Nessa perspectiva, enfatiza-se que é necessário valorizar o processo de formação permanente do professor e estimular a reflexão teórico-prático sobre a suas práticas educativas. Deve ainda favorecer o profissionalismo interativo, crítico, cooperativo entre o coletivo de professores dentro da escola. O processo de formação deve ser concebido como ato criativo e de construção ontológica do ser humano diante a percepção de sua inclusão, e por conta disso, a busca estabelecida pelo “ser mais” (FREIRE, 1979).

Nesse novo contexto, tem surgido a narrativa das competências necessárias ao professor para ensinar nos dias atuais, implicando em compromisso e responsabilidade, uma vez que investir no conhecimento possibilita que o ser humano se mantenha atualizado e preparado para a competitividade no mercado de trabalho. Nessa linha, Pimenta e Ghendin (2012, p. 49) abordam que:

[...] o discurso da competência poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. “O capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador (professor) [...]. O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificações para uma desvalorização profissional dos

trabalhadores em geral dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, deslocam do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, definidas pelo 'posto de trabalho'".

Diante disso, é importante a tomada de consciência para pensarmos a formação de professores comprometida com a emancipação intelectual e com a transformação dos problemas socioambientais, de maneira a estimular a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2011). Sabendo que a consciência só pode existir na relação dialógica da ação-reflexão das práticas humanas.

A formação de professores não deve ser dissociada do processo de ensino, aprendizagem e pesquisa, pois de acordo com Paulo Freire (2011, p. 30) "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", da mesma maneira que ensinar exige criticidade e esta por sua vez, conduz à "[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desenvolvimento de algo" novo (FREIRE, op. cit., p. 33).

Nessa abordagem teórica, o desenvolvimento profissional do professor reflexivo deve envolver "[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (FREIRE, op. cit., p. 39). A formação permanente para este pensador compreende como momento fundamental "o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou a de ontem que pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, op. cit, p. 40).

Diversos autores como Imbernón (2002); Pimenta e Ghedin (2012); Freire (2011), concordam que é preciso haver adoção de medidas para a superação das limitações do professor reflexivo individual para o intelectual crítico; passando da epistemologia da prática à práxis e do professor pesquisador à realização da pesquisa vinculada ao trabalho docente em articulação com as universidades. Em linhas gerais, defendemos a necessidade de o currículo de formação do professor criar condições para o desenvolvimento profissional, como aborda Imbernón (op. cit., p. 39) que tenham a "[...] capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência".

Portanto, estamos de acordo com o pensamento de Pimenta e Ghedin (2012), que afirmam que o desenvolvimento profissional docente deve assegurar o compromisso com a implementação de políticas de formação e exercícios de práticas

educativas que valorizem os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência para despertar a curiosidade e a criatividade de “construir, reconstruir e constatar para mudar” e transformar realidades (FREIRE, 2011, p. 70).

## **2.2 A Legislação sobre a Organização da Formação de Professores**

A década de 1990 foi marcada pelas reformas do Estado com alterações na forma de intervenção nas políticas públicas educacionais (DOURADO, 2013). No Brasil, as mudanças ocorreram também no âmbito das políticas e das ideologias no contexto educacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito social inalienável devendo ser estendida a todos os cidadãos brasileiros (BRASIL, 1988).

Nessa conjuntura, a Lei nº 9.131/1995, regulamentou o Conselho Nacional de Educação e instituiu “[...] avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores” (BRASIL, 2015, p.8). Um ano após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, foi aprovada estabelecendo, por um lado princípios que configuraram reformas nas políticas educacionais brasileiras configuradas pela descentralização e flexibilização, e por outro lado, novas formas de regulação e avaliação padronizadas (BRASIL, 2015).

Em 2001, pela primeira vez na história da educação brasileira, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei nº 10.172/2001:

O PNE aprovado em 2001 é revelador dos seguintes indicativos de políticas para a educação: diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão da não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores (BRASIL, 2015, p. 05)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, os Decretos nº 2.306/1997, nº 3.860/2001 e o Decreto nº 5.773/2006, flexibilizavam a estruturação da educação superior no Brasil e, como efeito:

[...] o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como seu parâmetro básico, instituída através do Decreto nº 6.755/2009. Tais Decretos incidiram, substantivamente, na organização acadêmica, com desdobramentos efetivos na formação de professores (BRASIL, 2015, p. 06).

A ampliação do acesso ao ensino superior e a diversificação institucional causaram fragmentação no ensino superior, provocando dissociação entre ensino, pesquisa e extensão e acirraram as disputas de concepções nas propostas de formação de professores.

Esses dispositivos legais abriram espaços para a desvalorização da função docente e sobreposição dos cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas. Com isso, gerou-se antagonismo, proveniente das consequências da desvalorização da formação de professores, agora empobrecida, frente aos movimentos de resistência liderada, principalmente, pelas universidades, com proposição de reconfiguração das políticas de formação de professores no país (BRASIL, 2015).

Em 2004, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores com a pretensão de garantir:

Maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes<sup>8</sup> ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB<sup>9</sup>, dentre outros. Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena (BRASIL, 2015, p. 6).

Além dessas políticas educacionais voltadas para a formação de professores, existem outras referendadas e implementadas no Brasil sobre a educação ambiental

---

<sup>8</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>9</sup> Universidade Aberta do Brasil (UAB).

e que não foram mencionadas, como por exemplo: a Agenda 21, enquanto subsidiária do planejamento das ações e programas orientadores da educação para a sustentabilidade; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997); a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (1999); o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNERA) (BRASIL, 1999); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), entre outras.

Até mesmo a Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) e a (CONAE 2014), que contaram com a participação de diversos segmentos da sociedade brasileira, negaram a relevância da educação ambiental na formação docente. Seus documentos referenciam a base comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, destacando todas as etapas, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e todas as modalidades sendo “[...] educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância” (BRASIL, 2015, p. 6).

Contudo, sequer fez qualquer referência ou reivindicação sobre a articulação e incorporação da educação ambiental na integração de tais políticas. As afirmações de Sáto e Meira (2005, p. 03-04) de que “[...] busca-se a debilidade da educação ambiental para reforçar a importância de uma educação dirigida ao capital”, parecem fazer sentido.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplinou o desempenho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente à promoção de programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2009a). O referido Decreto, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresenta proposições para a formação de docentes em educação ambiental ainda de forma incipiente. Inicialmente define no Inciso V, do art. 3º, que se deve “[...] identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério” (BRASIL, 2009, p. 01). No inciso VIII, do art. 3º, a referida política orienta para, “[...] promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-

raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009, p. 02).

Nesta conjuntura, destaca-se a relevante atribuição proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que respaldou aprovação da Portaria do Ministério da Educação (MEC), sob o nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, que institucionalizou a necessária busca por maior organicidade da política nacional e estabelece que cabe às Secretarias do MEC e demais órgãos participantes “propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 10-11).

Este auxílio à formulação da Política Nacional de Formação, fomentado pelo PNE, “[...] inaugurou uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras”, pois estabeleceu que a institucionalização do Sistema Nacional de Educação deve ocorrer em um período de dois anos (BRASIL, 2015, p. 11).

Tal processo é resultante de relações de cooperação em que:

O referido Sistema ensejará criação de subsistemas que lhe deem materialidade, incluindo, nestes, o subsistema de valorização dos profissionais da educação, incluindo políticas direcionadas à busca de maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho (BRASIL, 2015, p. 12; DOURADO, 2013).

O PNE estabelece nas metas 15, 16, 17 e 18, a “[...] efetivação de uma política nacional de formação de profissionais da educação e para as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015, p. 12). A sua maior finalidade é garantir uma organicidade da formação dos profissionais da educação, inclusive do magistério, ou seja, dos professores.

De acordo com dados do documento “Estudo Exploratório sobre o Professor Brasileiro” (BRASIL, 2009b), publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, constata-se que “as áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%)” (BRASIL, 2009, p. 26). Mesmo assim, os indicadores nacionais atinentes à

formação dos profissionais do magistério indicam que apenas 60% dos professores da Educação Infantil e 72,4% destes profissionais que lecionam no Ensino Fundamental possuem formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015).

Essa realidade denota claramente uma necessidade de organicidade e ampliação das políticas e programas de formação inicial de professores, pois ainda existe um contingente expressivo destes profissionais para ser formado. Aliada a isso, há a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental com vistas a uma atuação consistente das práticas pedagógicas articuladas de forma sólida e interdisciplinar. Usando superar as lacunas, rupturas, fragmentações e desarticulações de tais políticas públicas. Este parece ser um momento propício para o fortalecimento, reorientação, formulação e implementação de propostas de educação ambiental contínua, multidisciplinar e integrada na sua transversalidade nos processos permanentes de formação do professor, enquanto intelectual reflexivo e protagonista que busca compreender e transformar as relações humanas insustentáveis, exercidas sobre o meio ambiente.

### **2.3 A Educação Ambiental na Formação de Professores**

Já se pontuou que o grande desafio a ser enfrentado na formação inicial de professores em educação ambiental passa pela superação de uma lógica racional instrumental que fragmenta as formas de saber. A educação ambiental, a partir de seus objetivos, princípios e diretrizes deve apresentar diversas possibilidades, que estimulem rupturas significativas na construção de novos paradigmas embasados no enfoque interdisciplinar. Essa postura favorece mudanças nas práticas socioambientais através do compromisso dos professores como mediadores e construtores de novos conhecimentos, valores, atitudes, procedimentos e habilidades para a sustentabilidade socioambiental.

Tristão (2004, p. 25) enfatiza que “[...] a educação ambiental, na sua complexidade, configura-se como a possibilidade de religar a natureza e a cultura, a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto”. Ou seja, a “educação ambiental encontra fundamento na relação do ser humano com o meio ambiente, da sociedade com a

natureza, das sociedades entre si” (Ibid., p.25). Essa autora explica ainda que a lógica instrumental clássica provocou uma dissociação entre evolução cultural humana e processos naturais e ambientais e, conseqüentemente, favoreceu o crescente acúmulo e a exclusão. Contra esta realidade surgiram os movimentos a favor da religação entre natureza e cultura, como forma de superar as situações de degradação ambiental.

Considera-se que a educação ambiental pode contribuir para uma reformulação dos valores, das atitudes, das habilidades e das competências em direção aos princípios da sustentabilidade, que como salienta Tristão (2004, p. 142-143): “[...] a formação básica não é terminal. É apenas um dos contextos constitutivos dos múltiplos e diferentes espaços/tempos da complexa ‘rede de relações’ que se estabelece na formação ambiental dos professores”. Portanto, há uma necessidade elementar de se formar professores com conhecimento socioambiental.

Nessa perspectiva, é fundamental que os objetivos, princípios e diretrizes da educação ambiental sejam incorporados em todos os aspectos das práxis educativas dos educadores. Dessa forma, pode-se construir as bases para a instituição de mudanças de comportamento, de atitudes e de valores em favor da construção de uma sociedade mais sustentável.

Como “[...] existem lacunas no processo de formação do professor” (MARTHA TRISTÃO, 2004, p. 149), ao se formular programas e currículos para formação de professores recomenda-se a incorporação dos quatro níveis descritos por Young e Mcelhone (1986, apud TABANEZ et al., 1996, p. 73), para uma formação mais consistente, considerando:

1. fundamentos ecológicos – compreendem o conhecimento, a previsão das conseqüências de ações que impactam o meio ambiente e a busca de soluções, assim como meios de comunicar e transmitir de forma didática os princípios ecológicos;
2. consciência conceitual - permite aos professores preparar materiais didáticos ou implementar currículos que ajudam o aprendiz a compreender: como as características culturais do homem (religião, economia, política, normas sociais, etc.) influenciam o ambiente e a perspectiva ecológica; como o comportamento humano impacta o meio ambiente; como os papéis desempenhados por diferentes indivíduos e a clarificação dos valores pessoais influenciam as decisões tomadas, e finalmente, como é importante a formação de cidadãos responsáveis na solução dos problemas ambientais;

3. investigação e avaliação – compreendem a habilidade de analisar os problemas ambientais e as alternativas de soluções para mudanças de valores, em face a novas informações adquiridas;
4. capacitação (formação) em ações ambientais - inclui não somente posicionamentos que estejam em equilíbrio com a melhoria da qualidade de vida e do meio ambiente, mas também implica em que estes princípios possam ser transmitidos (construídos com o) ao aprendiz.

Compreender a importância das relações e das múltiplas articulações entre concepções epistemológicas da educação ambiental e contextos para a formação de professores requer uma reconfiguração de sentidos sobre a mesma, bem como da conexão das concepções curriculares com as práticas educativas. Os cursos de formação de professores apresentam “[...] falta de contextualização, fragmentação, dicotomia, racionalidade técnica e interdisciplinaridade”, ou ainda, “[...] a educação ambiental não está muito bem inserida nos cursos de formação, não se sabe muito bem onde encaixar” (TRISTÃO, 2004, p. 113).

A importância de os professores estudarem questões socioambientais mais amplas e profundas representa a possibilidade de melhor qualificação para desenvolver nos seus educandos a consciência<sup>10</sup> acerca das problemáticas socioambientais. Entretanto, Tabanez (2007, p. 39) afirma que as políticas de educação ambiental “são introduzidas nas escolas, de maneira genérica, por meio de adequações ao planejamento curricular, sem que isso represente mudanças nas práticas pedagógicas dos professores”. É preciso desenvolver experiências enriquecedoras nos fazeres educativos de maneira que seus resultados reverberem positivamente sobre a realidade e se tornem “[...] referência para o desenvolvimento de uma prática que pode corrigir as falhas apontadas na formação dos professores” (TRISTÃO, 2004, p. 140). Pois, para Tristão (2004, p. 2015):

A inserção da educação ambiental nos cursos de formação de professores/as é considerada como real possibilidade de formar um conhecimento capaz de articular teoria e prática, de unir, de agregar as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, de integrar a universidade e a sociedade, enfim, de promover uma conjugação de ações (TRISTÃO, 2004, p. 215).

---

<sup>10</sup> A conscientização quando vinculada à proposta da educação libertadora de Freire, traz à tona temas emergentes, como a visão emancipadora da educação. Sob esse enfoque, a conscientização propiciaria uma reflexão/ação (TRISTÃO, 2004, p. 177).

De acordo com a mesma autora, o que se constata é que os cursos de formação de professores são formulados e implementados a partir de uma lógica racionalista de organização do conhecimento em torno de disciplinas convencionais ou de categorias disciplinares e administrativas.

Freitas (2006) também menciona que a formação em educação ambiental acontece de maneira incipiente, na formação inicial dos professores. E concorda com a afirmação de Sorrentino (2001, p. 40) quando este cita que os:

[...] professores que participaram de cursos de aperfeiçoamento/reciclagem/especialização que eles efetivamente incorporaram algumas técnicas, objetivos, conceitos e conteúdos às suas práticas cotidianas, no entanto sentem-se impotentes para promover processos mais significativos de mudanças no cotidiano escolar.

Esse contetexto reforça que há necessidade de o curso de Pedagogia propiciar oportunidades para a formação de profissionais cidadãos conscientes e capazes de transformar sua realidade socioambiental em seu entorno de atuação por meio de práticas educativas significativas e contextualizadas. Para isso, defende-se que estes profissionais tenham uma formação consistente nesta área na sua graduação.

A institucionalização de disciplinas de educação ambiental nos cursos de ensino superior, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, é facultada às instituições de Ensino Superior – IES. Todavia, de acordo com Silva (2013, p. 03):

[...] na educação básica a legislação vigente não permite a criação de disciplinas de educação ambiental, a recomendação é de que a mesma seja incorporada transversalmente ao currículo, e é desta maneira que a temática foi contemplada na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No entanto, o documento PCNs, por sua vez, recomenda a integração dos:

[...] conteúdos de Meio Ambiente [...] às áreas, numa relação de transversalidade, de modo que impregne toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, crie uma visão global e abrangente da questão

ambiental, visualizando os aspectos físicos e histórico-sociais, assim como as articulações entre a escala local e planetária desses problemas (BRASIL, 1997b, p. 193).

No PCN Meio Ambiente, a transversalidade se apresenta como o princípio norteador das práticas educativas e representa a “[...] busca pela transformação dos conceitos, a explicitação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes” (BRASIL, 1997b, p. 193).

A inserção de uma disciplina de educação ambiental no ensino superior, especialmente no curso de Pedagogia, representa uma intervenção elementar para a formação de professores, pois esta pode servir de base epistemológica e metodológica para suporte às práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Para Zuin e Freitas (2007, p. 01) a formação de professores na temática socioambiental:

Também pode passar pelos projetos de pesquisa e extensão e atingir toda a instituição, desde a normatização já existente até a gestão dos espaços nos quais estejam incidindo atividades relacionadas às questões socioambientais ou mesmo dos espaços informais de convivência universitária.

Nesse contexto, Tabanez (2007, p. 39) afirma que “apesar de a educação ambiental contar com legislação específica, os diversos documentos não esclarecem como ocorrerá a sua incorporação ao projeto educativo e ao plano de desenvolvimento profissional da docência, principalmente no ensino fundamental”. Por isso, para incorporar a temática socioambiental no currículo escolar é necessária uma profunda reflexão por parte dos professores e da equipe escolar, de maneira a levar em consideração as necessidades e características da realidade local.

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, dado pela Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem e os procedimentos do curso de Pedagogia. Estabeleceu que o processo de formação do licenciado neste curso deve propiciar meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, tendo como referência a educação para a cidadania, a investigação (BRASIL, 2006). E ainda,

como indicam Ovigli et al. (2009, p. 3-4) a “aplicação de diferentes campos de conhecimento, tais como o filosófico, histórico, antropológico, ambiental, ecológico, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico, cultura”.

Neste sentido, quais são os aspectos e pressupostos que devem ser considerados e incorporados na formação dos pedagogos no que se refere à educação ambiental? Como o curso de Pedagogia pode contribuir para a consolidação de uma educação ambiental transformadora e capaz de modificar processos, atitudes, comportamentos e valores na relação estabelecida entre o ser humano e o meio ambiente?

Nessa conjuntura, a definição de princípios que reorientem a organicidade da formação do educador ambiental é um fator *sine qua non* para o efetivo desenvolvimento profissional permanente e substanciado, que segundo Tabanez (2007, p. 44) ocorre no “[...] conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação, e reflexão sobre-a-ação e reflexão-na-ação”.

Se a educação ambiental é tão relevante conforme definem as diversas políticas públicas, quais são as justificativas para a sua incipiência, quando não ausência total dos fundamentos teórico-metodológicos, na formação dos professores?

Sabe-se que essa realidade reflete decisivamente na incorporação das temáticas socioambientais na proposta pedagógica, no currículo e nas práticas educativas do cotidiano escolar. Para Duarte et al. (2014, p. 104) a:

[...] didática presente na formação dos profissionais da educação não costuma aparecer na formação de profissionais de meio ambiente, assim como conhecimentos específicos da área ambiental não fazem parte da formação dos profissionais da educação.

Essa afirmação demonstra claramente a desarticulação da perspectiva interdisciplinar como ferramenta para “atingir a formação profissional através da reconstituição da unidade dos objetos que a fragmentação dos métodos separou e, com isto, permitir a análise das situações globais, dos limites e do seu próprio sistema conceitual” (FAZENDA, 1995, p. 32). Segundo esta autora, é necessário superar obstáculos epistemológicos institucionais, metodológicos e de formação, devendo esta última buscar uma relação dialógica da construção do conhecimento ao invés da sua transmissão.

Desse modo, além de formar o professor é preciso garantir condições necessárias para o favorecimento do desenvolvimento profissional contínuo, a partir de sua experiência docente com ênfase no trabalho coletivo. Dessa forma, é preciso considerar os encaminhamentos políticos e decisórios em relação à formação de professores em educação ambiental, conforme foram propostos no V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, promovido pelos Ministérios do Meio Ambiente e da Educação (TABANEZ, op. cit., p. 52-53, apud TRISTÃO, M.; ZENOBI, V, 2006):

- 1) deve ocorrer a partir de uma **perspectiva crítica**;
- 2) deve ser **tratada como política pública e não como política de governo**, garantindo e propiciando processos de formação continuada de acordo com as demandas e especificidades locais;
- 3) **fortalecimento de fundos para fomento a projetos de formação** [...] em educação ambiental, em parceria com escolas e sociedade civil, assim como para apoio a pesquisas e implementação de programas de educação ambiental;
- 4) **obrigatoriedade da criação de espaços nos centros/faculdades de educação das instituições de ensino superior para a institucionalização da educação ambiental nos cursos de formação de professores** (projetos de ensino, núcleos de estudos e pesquisa, estágio supervisionado nas escolas de educação básica articulando alunos, professores formadores e professores regentes);
- 5) **criação de disciplinas de educação ambiental para as diferentes licenciaturas**, visando uma abordagem interdisciplinar e atender as especificidades políticas e culturas locais. (Grifos do autor)

Duarte et al. (2014) indagam sobre o perfil do profissional ideal para educar ambientalmente e quais características e atributos que deveriam incorporar as propostas de formação de professores em educação ambiental para a realização de práticas pedagógicas socioambientais críticas, inovadoras e emancipadoras diante de tal complexidade do momento vivenciado. Seguindo essa linha de pensamento, Duarte et al. (2014, p. 104) constatarem que:

O profissional da educação, nem aquele com conhecimentos ambientais (ou formação técnica na área) estaria, de imediato, pronto para educar ambientalmente de forma ideal. A educação ambiental necessita de sujeitos que possuam características inerentes à formação desses dois profissionais e, mais ainda, precisa ir além, respeitando certos princípios ou fundamentos que considerem

aspectos da própria epistemologia ambiental. Para Freire (2003, p. 15), mais que ensinar conteúdos, a educação ambiental implica embutir outra postura, revelando que o educador ambiental tem uma tarefa “não somente de natureza epistemológica-cognitiva, mas também ético-político-pedagógica”.

Assim, o desafio apresentado diante desse cenário é o de também garantir uma formação de professores em educação ambiental crítica, problematizadora e ao mesmo tempo emancipadora. Inserir a temática ambiental na formação do professor requer repensar as bases. A educação ambiental deve valorizar o diálogo e a articulação entre os diferentes saberes, e estabelecer relações entre teoria e prática, questionar as relações estabelecidas ser humano e meio ambiente e propor um modelo educacional articulado, inovador e transformador que contribua para a superação da problemática socioambiental.

Dentre alguns princípios e características para a formação de professores nesta perspectiva, destaca-se o enfoque na experiência, o enfoque crítico, o enfoque prático, o enfoque interdisciplinar, o enfoque colaborativo que reforçam os processos educativos na dimensão socioambiental (ORELLANA, 2002). Em consonância com tais princípios e características, apresenta-se outros elementos pedagógicos complementares para a formação do Pedagogo em educação ambiental, adaptados de Duarte et al. (2014), dispostos no (Quadro 01). Dessa forma, pretende contribuir com a proposição de elementos para a formação de um profissional comprometido com as transformações positivas estabelecidas no meio ambiente.

**Quadro 01** - Elementos Complementares para a Formação do Pedagogo em Educação Ambiental.

<p><b>Sensibilidade afetiva e cognitiva</b></p>	<p>Favorecem a mediação e a interpretação de múltiplas compreensões das experiências dos educandos, individual e coletiva, e favorece a abertura para novos acontecimentos e conhecimentos (estabelecendo problematizações e prática reflexiva e crítica). Além disso, cabe ao educador, segundo Duarte (et al. 2014, p. 105) “[...] adotar postura atenta, curiosa, observadora das várias relações e dimensões da realidade e construtora de um conhecimento dialógico necessário à complexidade ambiental”, sem desconsiderar a dialética da experiência e a autenticidade do professor.</p>
<p><b>Criatividade</b></p>	<p>A criatividade é de extrema importância para promover o desenvolvimento de novas práticas e formas de compreensão na área da educação ambiental. Assim como, para proporcionar novas experiências e ações favoráveis às questões socioambientais, fundadas na autenticidade, no diálogo, na educação para além do</p>

	mercado (ênfase na competição e não na cooperação) e relações de sensibilização com o ser humano e com o meio ambiente. Para se estabelecer relação de cuidado com as questões ambientais faz-se necessário uma reavaliação dos modelos pelos quais se pensam e agem e isso deve se dar através da educação. A educação ambiental precisa favorecer novas perspectivas e novas aprendizagens.
<b>Interdisciplinaridade</b>	Visa estabelecer diálogo entre os diferentes saberes, articulando e buscando ultrapassar o conceito de disciplina e construir novos paradigmas favoráveis à educação ambiental. Significa problematizar e renovar os conhecimentos através de saberes ambientais e de uma nova racionalidade sistêmica e dialógica articuladas com os fundamentos da educação ambiental. A interdisciplinaridade deve favorecer a superação da linearidade e da artificialização na relação de construção de conhecimento nas práticas educativas atinentes à formação de professores.
<b>Domínio de conhecimento e abertura para o diálogo</b>	Para estabelecer uma relação de diálogo é necessário compreender como o outro percebe o problema e como lida para a sua solução. E ainda deve conhecer as limitações, os pressupostos e os fundamentos das disciplinas para compreender suas lacunas e assim estabelecer a articulação entre si.
<b>Enfoque complexo, crítico e sistêmico</b>	De acordo com Duarte et al. (2014, p. 107): “os educadores ambientais não devem se esquivar de enxergar o mundo a partir de suas múltiplas conexões, as quais envolvem os polos de individualidade, espécies e ambiente e suas interconexões”.
<b>Incorporação do multiculturalismo crítico</b>	O conceito multiculturalismo surge no bojo da cultura que representa, conforme Duarte et al. (2014, p. 108), “o conjunto de todos elementos materiais e imateriais construídos pelos seres humanos”, marcando as características de cada <i>ethos</i> social. A educação ambiental alinhada com essa perspectiva favorece o diálogo igualitário e solidário criando espaço para negociações e auxilia os sujeitos no desenvolvimento de capacidades para transformar diferenças e saberes em manifestação de direitos.
<b>Postura ética e cidadã</b>	A ética deve embasar a formação dos professores ambientais e esta deve orientar o agir de forma coerente com um conjunto de valores partilhados socialmente. Os professores ambientais devem levar em consideração a dignidade e os direitos humanos, reforçando que na convivência em sociedade partilham-se direitos e deveres. Além disso, envolve-se ainda o conceito de cidadania entendida, segundo Duarte et al. (2014, p. 108), como “[...] consciência-reflexão-ação do sujeito, de respeito à vida e de defesa do direito a um meio ambiente equilibrado”.

**Fonte:** Adaptado de (DUARTE et al., 2014).

Dada a relevância da formação em educação ambiental para a sua inserção articulada e consistente da mesma no currículo escolar com o objetivo orientar as ações pedagógicas, o quadro apresentado evidencia aspectos necessários a serem considerados no processo de formação de todo profissional da educação, principalmente do professor, frente à institucionalização das políticas públicas de

educação ambiental.

Neste sentido, este trabalho poderá contribuir para estimular a consciência crítica e filosófica no que se relaciona à formação de professores, o que significa dizer, que “mais do que oferecer técnicas e práticas de inserção da EA (Educação Ambiental) [...] é oferecer-lhes oportunidades de formação que debrucem sobre as bases teóricas da organização da sociedade, da educação e da EA (educação ambiental)” como conclui Duarte e colaboradores (2014, p. 36).

## **2.4 A Formação de Professores no Curso de Pedagogia**

Apresentamos aqui uma contextualização sobre o processo de formação do professor no curso de pedagogia, enfocando os impasses ocorridos sobre a descaracterização do profissional pedagogo, que assume um papel de ambiguidade entre ser professor das séries iniciais e ser pedagogo *stricto sensu* (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Diversos movimentos de reformulação dos cursos de formação do professor têm manifestado posição favorável a mudanças na concepção do curso de pedagogia. Estes movimentos têm atuado para superar, como salientam Libâneo e Pimenta (1999, p. 240) a “[...] fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar”.

Desde a Resolução de nº 259/1969 até o momento atual, o curso de Pedagogia não sofreu quase nenhuma alteração ou inovação, de acordo com Libâneo e Pimenta (1999). A única mudança que ocorreu efetivamente foi a “da formação em nível superior de professores para as series iniciais do Ensino Fundamental, com supressão das habilitações (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar entre outras) e alterações de algumas disciplinas” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 240-241).

No processo de formação do professor faz-se necessário a apresentação de metodologias que favoreçam a construção do conhecimento contínuo, pois “aprender a ensinar é um processo complexo, que se prolonga por toda a vida profissional do professor (TABANEZ, 2007, p. 14, apud MIZUKAMI et al., 2002).

Para Libâneo e Pimenta (1999, p. 242):

O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício teórico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e outras instituições educacionais, inclusive não escolares.

Os referidos autores fazem uma reflexão importante sobre a identidade da pedagogia, no sentido da sua especificidade enquanto curso *stricto sensu*, e curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Neste sentido, segundo Lisita (2007, p. 02) as:

[...] faculdades de educação oferecem dois cursos distintos, um de pedagogia e um de licenciatura para a docência no ensino fundamental e médio; o pedagogo receberia formação especializada; o licenciado obteria habilitações para a docência no curso de magistério, nas disciplinas de 5ª a 8ª série (hoje de 6º ao 9º ano) e ensino médio ou anos iniciais do ensino fundamental; a estrutura curricular teria uma base comum, englobando conhecimentos referentes aos fundamentos da educação, da escola e do ensino e de uma parte específica de conhecimentos profissionais, definidos conforme o contexto de atuação profissional (pedagogo, docente ou outra habilitação).

Existe uma relação antagônica nesta descaracterização profissional do Pedagogo, de maneira que, sua atuação restringe-se ao papel de professor (LIBÂNEO e PIMENTA 1999). E, abordam que “[...] sua formação passa a ser denominada pelos estudos disciplinares das áreas de metodologias” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 245). Os mesmos autores complementam dizendo que, “ao voltarem seus estudos diretamente à sala de aula, espaço fundamental da docência, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais que são objeto da pedagogia” (Ibid., p.245).

Nesse contexto, o documento “Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia” define o pedagogo como:

O profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 248, apud BRASIL,

2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, define em seu art. 62 (BRASIL, 2014, p. 32), que a:

**formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior**, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Grifos do autor).

No que se refere à formação inicial de professores, o parágrafo 3º, do art. 62, preconiza que esta “dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância”. O mesmo art. 62 considera que a formação mínima para as séries iniciais e para a educação infantil, deve ser a oferecida em nível médio e na modalidade Normal. Esta formação também poderá ocorrer em Institutos Superiores de Educação.

Dessa forma, de acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 26) pode-se definir formação de professores como a área:

De conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Contudo, no Brasil, existe um grande descontentamento nas formas como os professores são formados. Constata-se que os cursos de formação não dão conta de formar um profissional com qualidade para responder aos desafios socioambientais da atualidade. A formação profissional do professor nas universidades e mesmo nos Institutos Superiores de Educação tem sido pautada na lógica da racionalidade técnica. Quando o objetivo primordial esperado do processo de formação de professor é o de criar condições para o desenvolvimento de “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus

saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2005, p.17-18). E, para isso, é necessário que a sua formação seja embasada em uma proposta orgânica e sistemática pautada em “um projeto pedagógico próprio, articulado entre diferentes instâncias de formação do professor” (LIBÂNEO e PIMENTA 1999, p. 262).

É importante considerar que é na universidade “[...] diferente das escolas de primeiro e segundo graus, onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional” (CANDAUI, 1996, p. 141).

Nessa direção, espera-se superar como aborda Tabanez et al. (2009, p. 147) a “[...] falta de formação dos professores em educação ambiental”, o que dificulta a inserção da temática socioambiental no currículo e no cotidiano das práticas educativas.

Portanto, a formação de professores em educação ambiental se apresenta como um desafio a ser superado no que se refere a inserção da temática ambiental no contexto das práticas educativas.

Conclui-se que a educação ambiental nas escolas enfrenta uma situação de fragilidade (TOZONI REIS, 2012), pois ainda não conseguiu ser interdisciplinar e contextualizada. Isso ocorre porque apresenta constantes situações de fragmentação dos saberes, desconhecimentos de professores para tematizar a questão ambiental com profundidade em suas aulas e desarticulação entre as diversas disciplinas que integram os currículos escolares.

Da mesma maneira, o curso de Pedagogia tem demonstrado não conseguir dar conta da inserção qualitativa da educação ambiental na formação de professores da educação básica. Isso sem considerar que o próprio curso ainda não resolveu questões de ambiguidade sobre a sua própria identidade. Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 252) “o pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos”.

Nesta conjuntura, o desafio para o curso de Pedagogia tem sido grande, pois na sociedade da informação, a aprendizagem depende de cada vez mais da correlação que os professores estabelecem com o seu contexto, na multiplicidade de espaços de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento socioambiental. Diante dessa realidade, demanda-se a necessidade de se formar um Pedagogo com

capacidade e comprometido também com a efetivação de políticas públicas de educação ambiental.

A ação educativa necessariamente está intimamente articulada com a relação teoria-prática, por sua vez, a Pedagogia enquanto ciência da educação “deverá organizar a concretização dos meios e processos educativos de uma sociedade. [...], por meio da investigação dos conhecimentos e saberes [...] fundamentado as bases dos saberes, das diretrizes e orientações à práxis educativa” (FRANCO, 2003, p. 115), também em educação ambiental.

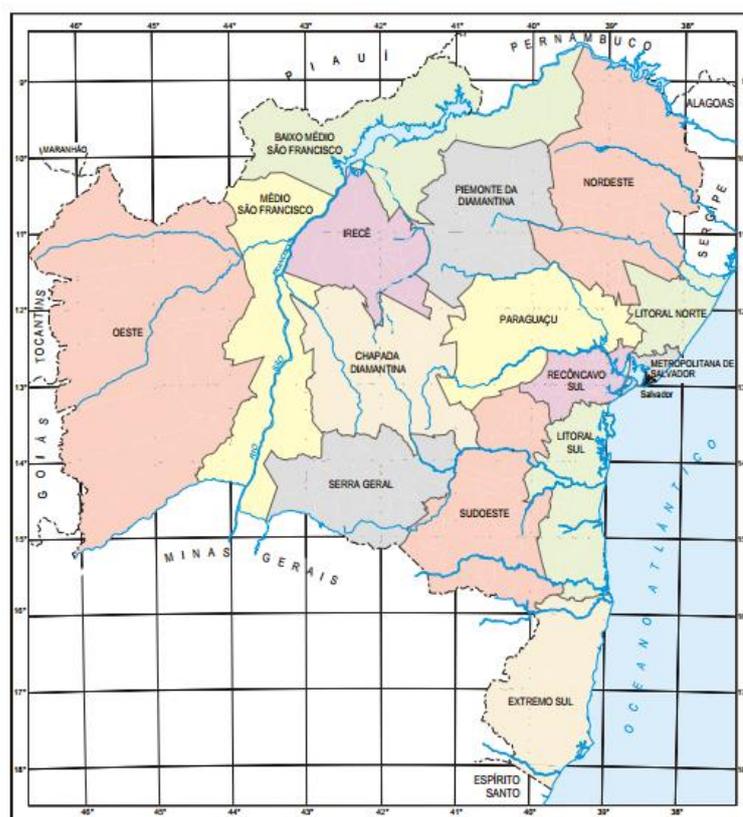
Assim, é fundamental que a Pedagogia adquira uma postura crítica e reflexiva na direção da pesquisa coletiva (FRANCO, 2003) para que efetivamente, sejam implementadas formas alternativas para a inserção da temática ambiental nas práticas pedagógicas realizadas por este profissional nos seus diferentes espaços de atuação. Essa postura de abrir precedentes para a indagação, para o “pensar certo” (FREIRE, 2011), visando estabelecer condições para problematização através da reflexão crítica, coletiva, formativa e emancipatória para questionar a razão pela qual uns conhecimentos são contemplados no seu currículo de Pedagogia enquanto outros não, mais especificamente os saberes da área socioambiental, conforme pode-se perceber nos capítulos que seguem.

## CAPÍTULO 3

### 3. MATERIAIS E MÉTODOS

#### 3.1 Caracterização da Área de Estudo

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – fica situada na área geoducacional Mesorregião do Sul da Bahia e abrange outras Mesorregiões como: o Baixo Sul, com 10 municípios; Sul, com 41 municípios, e o Extremo Sul, com 21 municípios (Figura 01). No total, são 71 municípios beneficiados direta e indiretamente em uma extensão territorial de 55.838 km<sup>2</sup>, representando 9% da área total do Estado da Bahia.



**Figura 01:** Regiões Econômicas do Estado da Bahia.

**Fonte:** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia<sup>11</sup> (BAHIA, 2002).

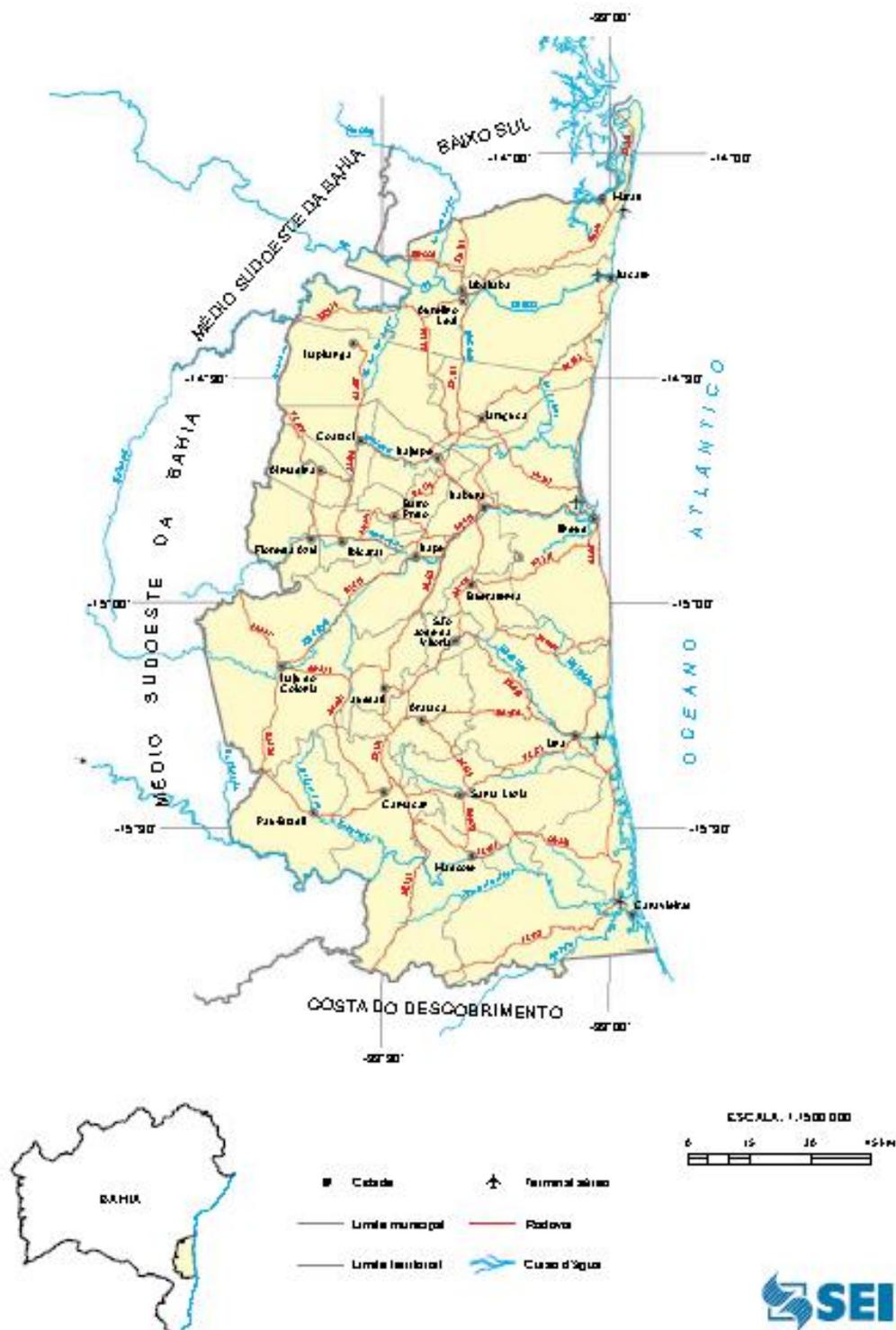
<sup>11</sup> BAHIA. **Regiões Econômicas do Estado da Bahia.** SEI, Salvador, 2002. Disponível em: <[http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/cartogramas/regioes\\_eco/regioes\\_eco.htm](http://www.sei.ba.gov.br/site/geoambientais/cartogramas/regioes_eco/regioes_eco.htm)> Acesso em: 15 de julho de 2015.

A área de estudo para a realização desta pesquisa é constituída das seguintes mesorregiões:

O Sul da Bahia também conhecido como Costa do Cacau, possui uma área de aproximadamente 14.665 km<sup>2</sup> (BAHIA, 2015, p. 147) (Ver Figura 02). Concentra mais de 1 milhão de habitantes, em 41 municípios (Figura 02), sendo Itabuna (204,6 mil), Ilhéus (184,2 mil) e Canavieiras (32,3 mil), as cidades com maior concentração populacional (BRASIL, 2016).

Essa região engloba diversas Áreas de Proteção Ambiental (APA) e destaca-se aqui as seguintes: APA da Costa de Itacaré/Serra Grande, ao Leste, Norte e Oeste e pela APA da Lagoa Encantada e Rio Almada, situada ao Sul (BAHIA, 2015). Além disso, a região conta com uma das mais relevantes Unidade de Conservação de proteção integral, o Parque Estadual da Serra do Conduru (PESC). Este Parque foi instituído como medida compensatória à construção da Rodovia BA-001, que compreende o trajeto Ilhéus/Itacaré/Uruçuca, em 21 de fevereiro de 1997, pelo decreto n.º 6227/1997, do Governo do Estado da Bahia (BAHIA, 1997). O PESC é uma das unidades de conservação da região detentora de uma “das maiores biodiversidades do planeta e com elevado grau de endemismo – possui uma área de 9.200 hectares que abrange os municípios de Ilhéus, Uruçuca e Itacaré, representando um fragmento significativo do Bioma Mata Atlântica (BAHIA, 2005, p. 06).

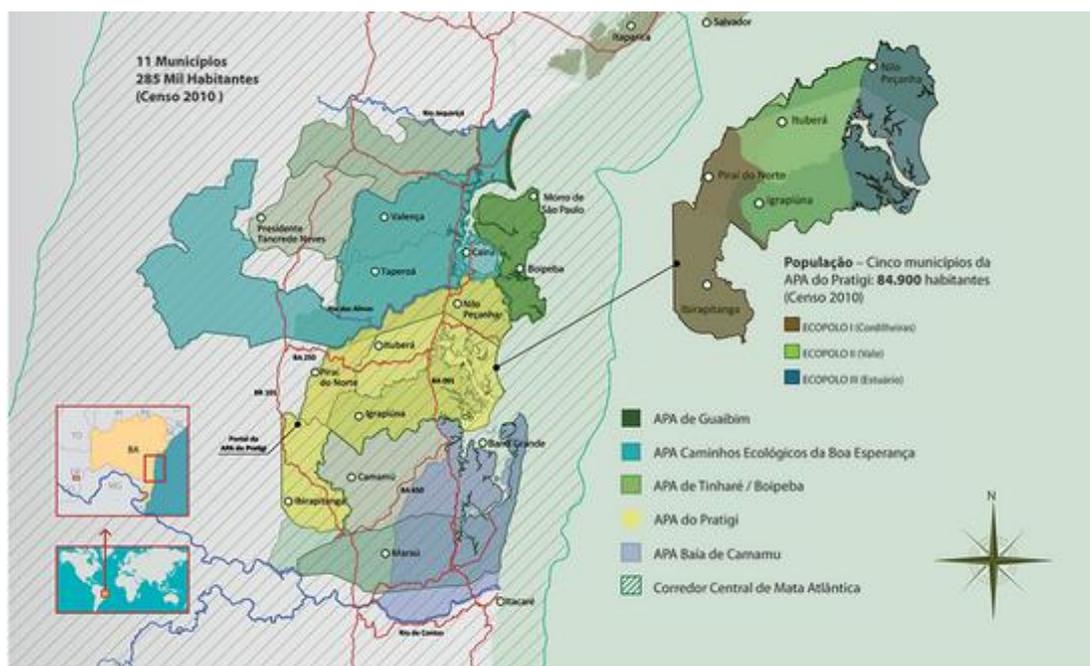
Toda essa riqueza geoambiental da região encontra-se à disposição de profissionais da educação enquanto espaços propícios para a realização de atividades formativas envolvendo o ensino, a pesquisa, a extensão, as vivências de forma interdisciplinar para o uso sustentável destes recursos naturais e o desenvolvimento de uma nova postura dos seres humanos na relação com o meio ambiente.



**Figura 02:** Região Político-Administrativa do Litoral Sul da Bahia.  
**Fonte:** Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI (BAHIA, 2015, p. 148)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade.** Vol. 1, SEI, Salvador, 2015. Disponível em: <[http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2197&Itemid=110](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2197&Itemid=110)> Acesso em: 04 de março de 2016.

O Baixo Sul da Bahia (Figura 03), reúne aproximadamente cerca de 286.936 mil habitantes, e é composta por 10 municípios. Valença com (97,3 mil), Camamu com (36,4 mil), Ituberá com (29,1 mil) e Presidente Tancredo Neves com (27,5 mil), conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2014).



**Figura 03:** Região Geopolítico-Administrativa do Baixo Sul da Bahia.  
**Fonte:** Organização de Conservação de Terra (OCT) (ODEBRECHT, 2012, p. 17)<sup>13</sup>.

Juntas estas duas mesorregiões concentram mais de 1 milhão e trezentas mil pessoas que vivem e estabelecem intensas relações cotidianas com o meio ambiente.

Nestes territórios que compõem as duas mesorregiões e integram 51 municípios, há cerca de 2.605 escolas, sendo 2.251 escolas municipais, 130 escolas estaduais, 05 escolas federais e 219 escolas particulares (BRASIL, 2015).

Já o quantitativo de professores é expressivo com aproximadamente (BRASIL, 2015) 12.648 mil professores, atuando nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental. Esse contingente total apresentado de professores atuantes nas regiões encontra-se distribuído da seguinte maneira: 1.409 professores atuam no seguimento da pré-escola na rede municipal e 539 desses professores atuam no mesmo

<sup>13</sup> ORGANIZAÇÃO DE CONSERVAÇÃO DE TERRA. **Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade do Mosaico de Áreas de Proteção Ambiental (APAs) do Baixo Sul da Bahia.** Fundação Odebrecht, Salvador, 2012.

segmento na rede particular. Já no segmento do Ensino Fundamental na rede municipal atuam cerca de 7.466 professores, enquanto que, na rede estadual atuam 1.678 professores e na rede particular 1.572 professores, distribuídos em 2.065 escolas entre municipais, estaduais e particulares, segundo dados do IBGE (BRASIL, 2015).

No Brasil, o Censo da Educação Básica, realizado em 2001 (BRASIL, 2012b), mostrou que havia cerca de 25,3 milhões de estudantes matriculados com acesso a educação ambiental. Em 2004, esse número atingiu a casa dos 32,3 milhões. Isso representou uma taxa de crescimento de 28% das escolas que ofertam educação ambiental. Considerando a grande expressividade de professores atuantes no país como um todo, e principalmente, nas mesorregiões estudadas, conforme demonstrouse no parágrafo anterior, este número pode ser mais expressivo. Neste sentido, a inclusão da educação ambiental na formação de professores passa a ser um fator essencial para que estes operem reformas curriculares e inovem as suas práticas educativas. E dessa maneira, adquiram capacidades para provocar transformações nas ações educacionais comprometidas com as questões socioambientais.

### **3.2 Métodos**

Parte do desenvolvimento deste trabalho se deu na forma de ampla revisão da literatura, para verificar os objetivos, discutir os conceitos, princípios e fundamentos da educação ambiental no processo de formação de professores no curso de Pedagogia.

Segundo Gil (2002, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para tanto, foram utilizados como fontes, principalmente, livros e artigos acadêmicos relacionados à temática abordada.

O levantamento de informações relacionadas ao estudo em evidência baseou-se na análise documental sobre as propostas de formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia, leis e decretos com a finalidade de compreender as lacunas existentes nas práticas formativas do professor nesta área,

tendo como enfoque o Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

O procedimento metodológico privilegiou a compreensão dos fenômenos a partir da abordagem qualitativa, escolhida por ser a forma mais adequada para entender a natureza de um fenômeno social.

Na pesquisa qualitativa se “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reproduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1996, p. 45).

A Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), é uma autarquia da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, instituída pela Lei nº. 6.344, de 5 de dezembro de 1991 (BAHIA, 2012). Está localizada no território do município de Ilhéus e próxima a um dos principais polos urbanos da região sul do Estado, a cidade de Itabuna.

A UESC foi escolhida para ser o lócus da pesquisa por ser uma das mais importantes universidades estaduais na região para a formação de professores da Educação Básica, onde também se oferta o Curso de Licenciatura em Pedagogia, criado e reconhecido pelo Decreto nº 63.737, de 6 de dezembro de 1968 (BAHIA, 2012). Esse curso possui abrangência em três expressivas mesorregiões do Estado da Bahia, mas para fins deste estudo o recorte foi para o Sul e Baixo Sul da Bahia.

Assim, para viabilizar a realização da pesquisa foi feito contato com a Universidade, requerendo anuência para realização do estudo intitulado “A Educação Ambiental no Curso de Pedagogia: a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em foco”, que teve como base as seguintes etapas:

1ª Etapa - Procedeu-se com a solicitação de anuência ao Colegiado de Pedagogia protocolada em 26 de fevereiro de 2015, visando obter a autorização para a realização da pesquisa e abordagem dos estudantes. Apresentou-se na solicitação o anteprojeto de pesquisa contendo o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Apêndice A), o roteiro da entrevista (Apêndice B) e o cronograma de atividades.

O roteiro da entrevista semiestruturada foi organizado considerando três dimensões, sendo elas:

- 1) Características dos entrevistados;

- 2) Dimensão do Conhecimento sobre Políticas Públicas em Educação Ambiental: que envolveu as categorias - Conhecimento sobre Política Nacional de Educação Ambiental; Política Estadual de Educação Ambiental e Conhecimento sobre temáticas de Desenvolvimento Sustentável.
  
- 3) Dimensão epistemologia-metodológica que tratou de outras categorias como: Abordagem Teórica no Curso de Pedagogia sobre Formação de Professores em Educação Ambiental. Esta dimensão envolveu compreensões relativas a conhecimentos sobre os impactos e os principais problemas socioambientais nas áreas dos municípios dos entrevistados; Responsabilidade diante dos problemas socioambientais apresentados; Disciplinas no curso de Pedagogia ligadas a temática da Educação Ambiental: a importância da vivência em educação ambiental na atuação do professor; Contribuição do curso de Pedagogia para a inserção da temática ambiental nas práticas pedagógicas.

Trinta dias após o protocolo desta solicitação, o Colegiado requereu revisões do instrumento de coleta de dados para adequação de alguns pontos ao objeto da Pedagogia e demandou outras informações complementares como disponibilização de declaração de comprovação de vínculo ao mestrado, declaração do Comitê Orientador atestando conformidade da pesquisa com as normas e protocolos do programa do mestrado, bem como o nº da portaria de publicação do reconhecimento do mesmo. Tudo isso, para atender a exigências provenientes da reunião ordinária deste órgão. Todas as solicitações foram atendidas em 28 de março de 2015.

Em 16 de abril do mesmo ano, foi expedida a Carta de Anuência autorizando a realização da pesquisa na Universidade.

2ª Etapa – A partir da autorização emitida pela Universidade para a realização da pesquisa, procedeu-se com a apresentação do projeto de pesquisa aos estudantes em suas respectivas salas de aulas.

Foi feito o agendamento prévio com aos professores, para obtenção de permissão para abordagem dos estudantes e apresentação da proposta de pesquisa. A partir de então foi estabelecida a amostragem aleatória do grupo a fazer parte da

pesquisa. Houve a preocupação de coletar a assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido. Este documento apresentou o objetivo geral e os objetivos específicos, abordagem metodológica, bem como os esclarecimentos sobre o compromisso ético com a manutenção das informações obtidas pela pesquisa, garantindo sigilo absoluto e confidencialidade na preservação da identidade dos entrevistados na análise e tratamento dos dados.

Os participantes da pesquisa que constituíram a amostragem aleatória foram 10% dos estudantes do sétimo semestre do curso de Pedagogia, de um total de 49 matriculados, no ano de 2015.

A amostra aleatória foi escolhida porque representa uma técnica relevante em conjunto de indivíduos selecionado por acaso em um contingente de sujeitos com representatividade maior. Este processo também possibilita que todos os participantes de uma população pesquisada tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos para a amostra. Nessa conjuntura, cada subconjunto possível de envolvidos (amostra) tem a mesma probabilidade de ser escolhido como qualquer outro subconjunto de indivíduos (ANTUNES, 2011). Para o cálculo dos 10% da amostra de estudantes pesquisados levou em consideração a variável mínima considerando as margens de erros no intervalo de confiança junto ao total de 49 alunos matriculados no curso de Pedagogia (MACHADO et al., 2007).

A opção pelos estudantes do sétimo semestre do curso de Pedagogia se deu por ser este um período antecedente ao processo de finalização de uma trajetória de formação elementar para o exercício da sua prática profissional, e, portanto, entende-se que estes alunos vivenciaram processos formativos necessários para a sua qualificação sobre as questões socioambientais proporcionados pelo currículo de Pedagogia.

3ª Etapa – A partir desse momento o pesquisador estabeleceu contato pessoal com os estudantes selecionados para o agendamento das entrevistas semiestruturadas para iniciar a coleta de dados. A realização das mesmas ocorreu entre os meses de abril e maio, com estudantes do sétimo semestre de Pedagogia, no ano de 2015, após a obtenção pela anuência UESC. As entrevistas foram agendadas previamente com os estudantes e ocorreram fora das dependências da Universidade, em horário oposto às aulas.

Durante este processo, o pesquisador teve a preocupação e o cuidado de realizar um teste piloto destes instrumentos a fim de verificar sua eficácia antes da sua aplicação definitiva.

O pesquisador preocupou-se ainda em reservar um espaço neutro, tranquilo e arejado para que o entrevistado se sentisse à vontade e confortável no fornecimento das informações.

Foram apresentados para os entrevistados os objetivos contidos no projeto de pesquisa e após a concordância dos mesmos solicitou-se a assinatura do Termo e Livre Consentimento Esclarecido e os informou que a conversa seria seguida de gravações de áudio.

Com os dados coletados, fez-se a codificação, tabulação e a categorização das informações, realizou-se a decodificação, descrição, análise e interpretação acerca dos resultados encontrados, os quais serão apresentados no capítulo seguinte.

O procedimento utilizado para a interpretação das informações foi a análise de conteúdo, por este ser:

[...] sem dúvidas um instrumento de grande intensidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistados (diretos ou não), questionários abertos, discurso ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissão de rádio e de televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente (OLIVEIRA et al. 2003, p. 05).

O método de análise de conteúdo é compreendido, conforme Oliveira et. al. (2003, p. 05), como “[...] um conjunto de técnicas de exploração de documentos que procura identificar os principais conceitos e os principais temas abordados em um determinado texto”.

A análise de conteúdo, por sua vez, permite ao pesquisador a escolha dos métodos, das técnicas e das operações mais adequados para responder ao problema de investigação. Possibilita ainda, construir, organizar e manipular todo procedimento, segundo Oliveira et al. (2003, p. 07), com “[...] uma amostra representativa aleatória”, que assegura confiabilidade ao estudo. Tudo isso, levando em consideração as variáveis e definições da importância das mesmas para influência dos dados.

Minayo et al. (2012, p. 80) estabelecem diferença entre a análise, interpretação e descrição. Para estes autores:

[...] na descrição as opiniões dos informantes são apresentadas de maneira mais fiel possível, como se os dados falassem por si próprios; na análise o propósito vai além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado.

Conclui-se que, a análise e a interpretação de informações sobre os dados na pesquisa qualitativa assumem um papel significativo, uma vez que, para Minayo et al. (2012) nem sempre apresentam sentidos diferentes, e muitas vezes são estratégias complementares e favorecem ao pesquisador estabelecer articulações entre os dados levantados a fim de traçar inferências, estabelecer relações, conclusões para fins de conclusão da pesquisa e/ou de retomada dos estudos para produção de dados, quando incipientes, sempre dialogando com todo o referencial teórico que fundamenta o trabalho. O exposto pode ser visualizado nos resultados e discussões no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 4**

### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

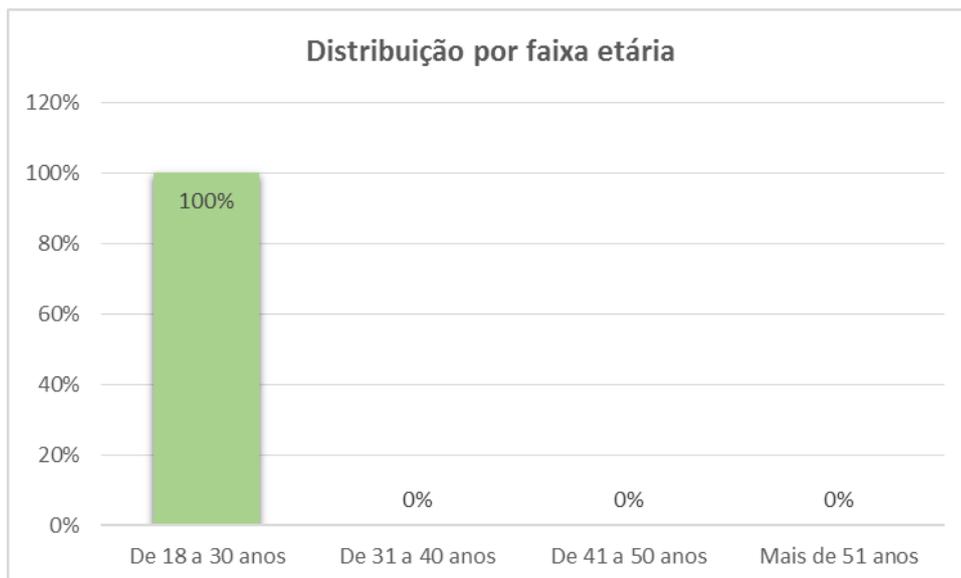
Neste capítulo serão apresentados os resultados e as discussões da investigação realizada por este trabalho, cuja finalidade foi verificar e compreender como ocorre a formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E, a partir dos dados elaborados construir uma ementa de disciplina como proposta para a inserção da educação ambiental no curso de graduação em Pedagogia. Sua estruturação ocorre com base na análise e interpretações dos dados levantados pelo estudo de campo e também pela revisão de literatura sobre a temática pesquisada, articulados por categorias e dimensões, conforme estruturação das entrevistas.

As análises dos dados foram fundamentadas em informações resultantes das interações estabelecidas com os estudantes para identificar suas percepções sobre as bases teórico-metodológicas, os conceitos, os problemas socioambientais percebidos e as lacunas existentes no seu processo de formação em educação ambiental.

Assim, iniciá-se-á apresentado o perfil dos entrevistados contendo faixa etária, sexo, local de residência, manifestação de intenções onde desejam atuar como professores, quais disciplinas do ensino fundamental tem mais afinidade e se pretendem exercer outra função, como coordenador pedagógico, por exemplo, e as análises resultantes das informações obtidas nas entrevistas articuladas com os fundamentos teóricos relativos ao tema.

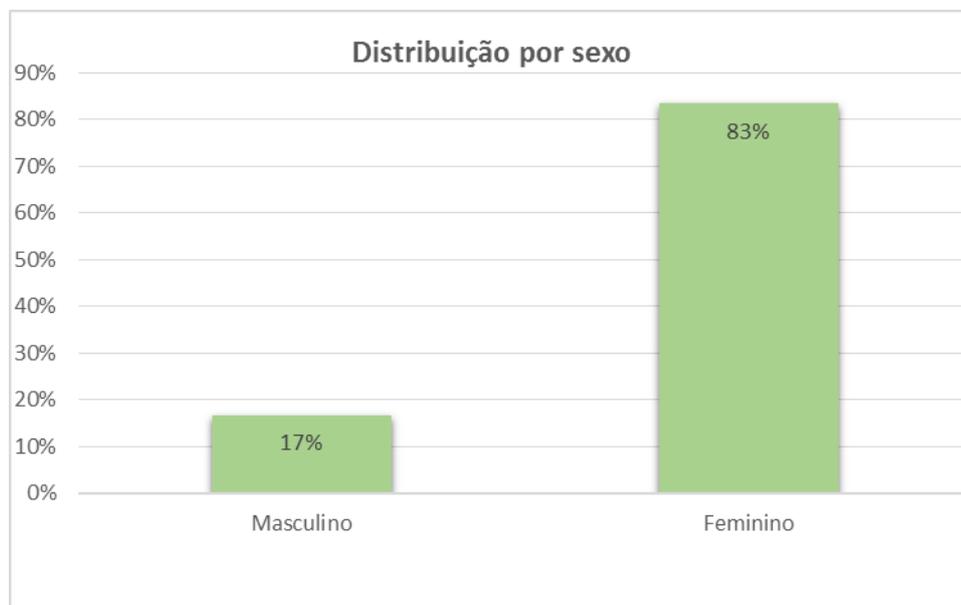
#### **4.1 Perfil dos entrevistados**

Nos dados obtidos através das entrevistas verificou-se que os estudantes ingressantes no curso de Pedagogia encontram-se na faixa etária de 18 a 30 anos.



**Gráfico 01:** Faixa etária dos estudantes entrevistados de Pedagogia.

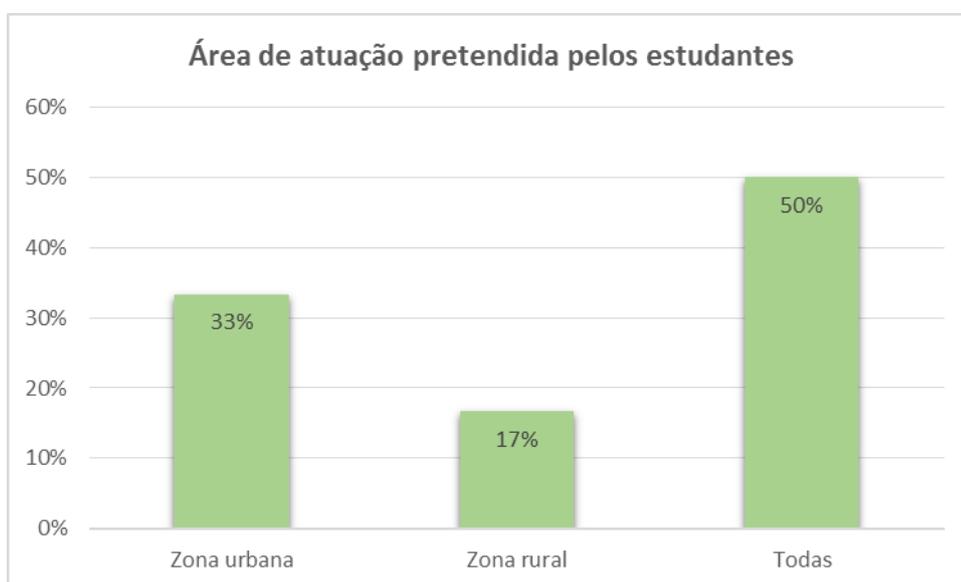
Em relação ao gênero dos estudantes estudados observou-se que 83% pertencem ao sexo feminino e 17% pertencem ao masculino (Gráfico 02). Desse contingente de estudantes, 17% distribuem na zona rural e 83% na zona urbana. Salienta-se que um dentre os entrevistados, é de origem indígena.



**Gráfico 02:** Distribuição por sexo de estudantes entrevistados.

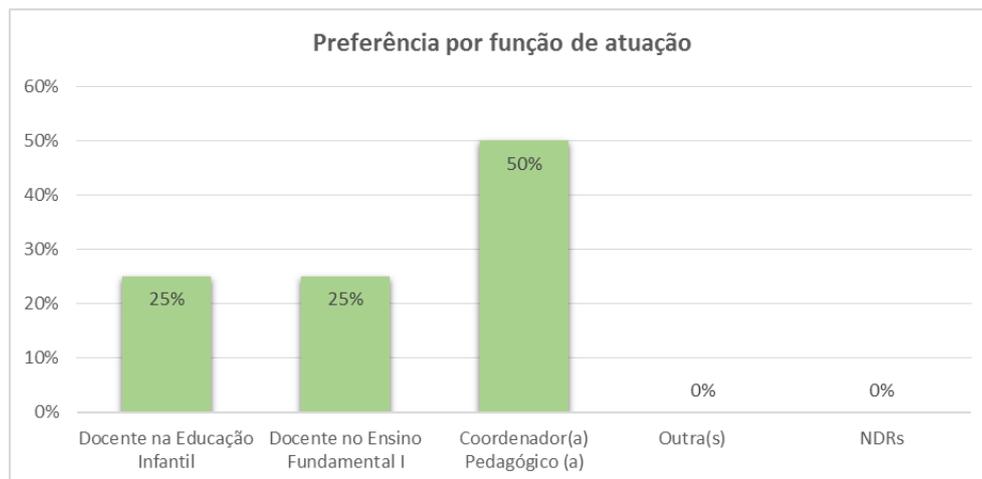
Na questão relacionada à manifestação de desejo dos estudantes em atuar nas áreas urbanas ou rurais, a maioria deles se mostrou interessada em desenvolver

experiência profissional docente nas duas localizações (Gráfico 03). Este é um fator positivo, pois o que geralmente se observa no cotidiano é que, a zona urbana sempre é mais valorizada pelos profissionais da educação do que a zona rural, quando se trata de escolha de trabalho entre uma e outra área. Isso é importante porque para ocorrer a difusão dos princípios e práticas da educação ambiental nestes espaços, necessita-se de profissionais qualificados atuando em todos os espaços, sejam eles urbanos ou rurais.



**Gráfico 03:** Distribuição dos estudantes entrevistados por pretensão de área de atuação.

Quando perguntados sobre a preferência para atuação no contexto educacional, 25% dos estudantes preferem a docência na Educação Infantil, 25% pretendem atuar como docentes no Ensino Fundamental I e outros 50% pretendem atuar como coordenadores pedagógicos na Educação Básica (Gráfico 04).



**Gráfico 04:** Distribuição dos estudantes entrevistados por preferência de função para atuação.

Além dos dados resultantes do perfil traçado no roteiro de entrevistas, apresenta-se também aqueles relativos às dez questões estruturadas e categorizadas nas dimensões conhecimento dos estudantes sobre políticas públicas em educação ambiental como: o Plano Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Plano Estadual de Educação Ambiental (PEEA), a Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), temática sobre o desenvolvimento sustentável. Também foram averiguados conhecimentos sobre pressupostos epistemológicos e metodológicos da educação ambiental que embasam o projeto curricular-acadêmico do curso de Pedagogia, tecendo-se ainda análises, discussões e articulações sobre a ambientalização da sua proposta curricular a proposição de uma ementa de disciplina de educação ambiental inovadora, interdisciplinar e dialógica.

#### **4.2 Discussão sobre a Inserção da Educação Ambiental na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz**

O curso de Pedagogia da UESC foi criado e reconhecido em 1968, através do Decreto nº 63.737/1968, e se divide em dois períodos.

O primeiro está relacionado com a fase de surgimento do curso no auge da expansão do ensino superior no Brasil. Teve como impulsionador “[...] o pensamento ideológico de uma educação baseada nos princípios da racionalidade técnica” (BAHIA, 2012b, p. 18).

Nessa conjuntura, a formação de especialista e educação no curso de Pedagogia foi implementada à luz da Teoria do Capital Humano para corresponder às novas configurações do trabalho diante da relevância do papel econômico, bem como da educação (GENTILLI, 2008). O curso de Pedagogia serviu para “[...] transportar para a organização escolar, cuja natureza exige um trabalho coletivo, as relações fragmentadoras do trabalho produtivo [...]” (BRZINSKI, 1996, p. 91).

Já no final da década de 1980, com a intensificação das movimentações pela redemocratização do país, o engajamento político pela defesa da educação pública, gratuita e com qualidade social ganhou relevância. Problemas educacionais como o fracasso escolar, elevados índices de elevação e repetência dentre outros, provocaram debates que culminaram nas proposições de medidas para a superação de tais implicações. Foi nesta conjuntura que, a defesa em torno de uma educação de qualidade e da formação de professores ganhou reverberações e apontou a necessidade da reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, de maneira à “[...] garantir uma formação que atenda às demandas socioeducativas dos alunos, dos professores e das escolas de educação básica” (BAHIA, 2012, p. 19).

Com a promulgação da Constituição de 1988 houveram reconfigurações de princípios e afirmação de garantia de direitos civis, sociais, políticos e o pleno exercício da cidadania. Sendo assim, “[...] os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva” (CARVALHO, 2002, p. 08). Em meio a essa conjuntura, outras políticas sociais são incluídas como garantia do direito, a exemplo da educação, do trabalho, do salário justo, da saúde, dentre outros (CARVALHO, op. cit).

Alguns anos depois da institucionalização destas políticas sociais, no contexto educacional, novas concepções sobre o papel da educação básica e superior foram constituídas e, de forma acelerada, passaram a discutir a necessidade de elaboração de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, promulgado em 1996. Logo após, instaurou-se um debate nacional sobre a reformulação do currículo de Pedagogia envolvendo instituições como a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e outras entidades (BAHIA, 2012).

O curso de Pedagogia da UESC seguiu tais diretrizes e problematizavam “[...] a fragmentação curricular; o perfil do profissional; a formação generalista x especialista; a formação e a relação com o contexto de atuação profissional; o papel das atividades práticas e dos estágios supervisionados” (BAHIA, 2012, p. 19), e operacionalizou a reforma do seu currículo extinguindo as habilitações como: Orientação Educacional e Supervisão Escolar. Alguns especialistas como Libâneo e Pimenta (1999), conforme já discutido anteriormente, criticam essa reforma, afirmando que isso descaracteriza a formação do Pedagogo.

A UESC contou com o respaldo para tal reformulação curricular a partir da realização do Seminário “Revisitando a Formação do Educador” realizado pelo Colegiado de Pedagogia e pela Reitoria de Graduação (PROGRAD), com o objetivo de discutir a reformulação da proposta curricular do curso.

A reformulação do currículo foi aprovada pelo Conselho Superior de Ensino e Extensão (CONSEPE), em 1997, e pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia, em 1999. Nesta reformulação, o curso de Pedagogia da UESC passou a formar o pedagogo para atuar nas séries iniciais, Educação Infantil e Ensino Fundamental e para as Matérias Pedagógicas do Curso Normal (BAHIA, 2012, p. 20).

Entre 2002 e 2011, o curso passou por mais uma reforma para atender às adequações do novo currículo instituído pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução nº 01/2002 e, pela Resolução nº 02/2002, que normatizam a “[...] duração e carga horária mínima dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior” (BRASIL, 2002, p. 01).

Em 2004, uma nova proposição de reformulação do currículo de pedagogia foi lançada, desta vez, pensando em atender às “[...] novas orientações legais, teórico-metodológicas e contextuais da formação em pedagogia”, visto que as adequações promovidas, em 2003, não cumpriram esse papel com consistência e coerência (BAHIA 2012, p. 21).

Esta proposta não foi efetivada e um anos depois, em 2006, novas proposições motivadas pela aprovação da Resolução nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. O referido documento definiu “[...] a formação do pedagogo para atuar na docência, na gestão (espaços escolares e não

escolares), na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional” (BAHIA, op. cit., p. 22).

O segundo período: se refere ao processo de reestruturação do currículo do curso de Pedagogia ocorrido devido as alterações promovidas pela institucionalização da Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006). Esta terceira reestruturação curricular do curso de Pedagogia foi concluída em 2011, e integrou outros “aspectos teóricos, epistemológicos, didáticos e práticos que passaram a fundamentar a formação do Pedagogo na UESC” (BAHIA, op. cit., p. 24).

Por sua vez, a referida resolução provocou supressão da proposição anterior que referia-se à formação do docente para atuar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. E a formação dos pedagogos incorporou uma nova dimensão na sua formação profissional, preparando-os para (BAHIA, op. cit., p. 24):

[...] atuar como agentes sociais devidamente qualificados e comprometidos com a melhoria do ensino, da coordenação pedagógica e da gestão do conhecimento e dos processos administrativo-pedagógicos característicos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em contextos escolares e não escolares.

Portanto, este currículo propõe “[...] a formação do Pedagogo com preparo científico, crítico, político e social, visando torná-lo competente para enfrentar, no exercício da sua profissão, os desafios educativos do mundo contemporâneo” (BAHIA, op. cit., p. 31). E contribuir para a “superação da desigualdade, da violência e das diferentes formas de exclusão social” (BAHIA, 2012, p. 31).

Verifica-se que os cursos de Pedagogia são desenvolvidos seguindo as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/2006 (BRASIL, 2006), e das leis complementares que normatizam, orientam e regulam a formulação dos currículos de formação de professores. Como estas legislações negligenciam a incorporação da perspectiva das políticas públicas em educação ambiental na formação de professores, apesar de diversas outras recomendações institucionalizadas, é natural que esta lacuna também se reflita na configuração das propostas de cursos para a formação destes profissionais, refletindo portanto, na incipiência da capacidade técnica e profissional dos mesmos, comprometendo por sua vez, a efetivação e articulação da educação ambiental

transversal e interdisciplinar com ênfase nas práticas pedagógicas transformadoras, tão relevantes na atualidade.

Dessa forma, “a formação proposta para o profissional da educação no curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção, da escola, da própria Pedagogia, da docência, da licenciatura” (AGUIAR et al., 2006, p. 832), para construir novos conhecimentos, novas concepções metodológicas que permitam o estabelecimento de novas formas de relações com o planeta Terra.

Nessa nova configuração, a incorporação da dimensão socioambiental no currículo de formação do professor no curso de Pedagogia constitui um imperativo que não deve ser desconsiderado. Isso porque há uma necessidade para “[...] compreender a complexidade ambiental, os problemas ambientais do planeta e a maneira como a humanidade se relaciona com a natureza e com outros seres vivos” (TRISTÃO, 2004, p. 203) e, diante desse contexto, agir para transformar.

Dessa forma, a articulação entre educação ambiental e formação de professores representa uma “[...] real possibilidade de formar um conhecimento capaz de articular teoria e prática, de unir, de agregar as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas, de integrar a universidade e a sociedade, enfim, de promover uma conjugação de ações” para transformações de contextos (TRISTÃO, op. cit, p.215).

Ainda com base na mesma autora citada anteriormente, o curso de Pedagogia precisa rever ou reformular seu currículo para corresponder às necessidades da transversalidade, da interdisciplinaridade, multi e transdisciplinaridade para construir uma nova “[...] racionalidade socioambiental transgressora” (TRISTÃO, 2004, p. 225), pois, os:

Cursos de formação de professores/as poderiam investir em uma estrutura curricular mais flexível, aberta e dinâmica, que facilitasse o tratamento da dimensão ambiental por meio de experiências diversificadas e uma abordagem que envolvesse contextos diversos. **A criação de disciplina para responder à crescente demanda do saber ambiental, a exemplo de várias universidades, embora não seja todo negativo, apresenta sempre as barreiras e limites da lógica disciplinar.** Os contextos de formação instituídos têm a responsabilidade de propiciar aos futuros/as professores/as a vivência nesse movimento processual, individual/coletivo de sua própria formação. É imprescindível sua articulação com outros contextos (TRISTÃO, op. cit, p. 221, Grifos do autor).

Somando-se a isso, é fundamental a proposição de estratégias por meio do planejamento pedagógico dialógico, para colocar em prática ações que aproximem o professor em processo de formação com a realidade objetiva e estabeleça uma relação reflexiva baseando-se nos princípios da ação-reflexão-ação. Para encontrar alternativas e soluções no enfrentamento dos problemas socioambientais. Dessa forma, entendemos que o curso de Pedagogia deve proporcionar ao licenciado conhecimentos, inovações, avanços e experiências que o subsidie no desenvolvimento profissional de sua carreira. E, permitir ao mesmo, de acordo com Bahia (2012, p. 35):

[...] agir coerentemente com os valores da ética, da justiça e da solidariedade, visando uma sociedade justa e igualitária; [...] atuar considerando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, ético-racial, de gêneros, geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas (orientações) sexuais, entre outras.

A ênfase na dimensão socioambiental na proposta curricular analisada não apresenta efetivação desta questão e por possui pouca expressividade dos fundamentos da educação ambiental na formação de professores. Isso provoca consequências que se manifestam na impossibilidade destes profissionais inserirem conteúdos ecológicos em suas práticas educativas (TRISTÃO, 2004).

A “[...] universidade ganha importância fundamental na formação ambiental, pois revela-se como locus não só do saber científico, mas também da formação de novos cientistas e professores/as, produzindo sentido nas práticas educativas” (TRISTÃO, op. cit., p. 187) e por este motivo caberia enfatizar essa questão nos programas e currículos para formação inicial dos futuros professores.

A organização do projeto curricular-acadêmico antigo<sup>14</sup> do curso de pedagogia da UESC leva em consideração todos os aspectos legais, porém não atendeu à incorporação dos princípios da educação ambiental (Quadro 02), mesmo considerando que a Constituição Federal de 1988 e os outros dispositivos legais relacionados à Educação Básica e Educação Superior, reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da educação ambiental em todas as suas etapas e modalidades. Dispositivos legais como a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes

---

<sup>14</sup> Projeto Curricular Acadêmico vigente até 2012.

Curriculares Nacional para a Educação Ambiental, recomendam a inserção da disciplina de educação ambiental na graduação para garantir a formação inicial de professores nesta dimensão.

**Quadro 02** - Disciplinas do Currículo Vigente do Curso de Licenciatura em Pedagogia (até 08/12/2012).

<b>DISCIPLINAS DO CURRÍCULO VIRGENTE</b>				
<b>Semestre</b>	<b>Código</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CR. T.P.E.</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1º	FHC064	Sociologia Geral	2.1.0	60
1º	FHC066	Fundamentos de Filosofia	2.1.0	60
1º	CIE 100	História da Educação	2.1.0	60
1º	FCH070	Psicologia Geral	3.0.0	45
1º	CIB001	Biologia Aplicada a Educação	2.2.0	60
1º	FHC069	Antropologia Cultural	2.1.0	60
2º	FCH065	Sociologia da Educação	2.1.0	60
2º	FCH067	Filosofia da Educação I	2.1.0	60
2º	CIE101	História da Educação II	2.1.0	60
2º	FCH071	Psicologia da Educação I – Desenvolvimento	2.1.0	60
2º	CIE102	Política Educacional e Estrutura do Ensino I	2.1.0	60
2º	FCH074	Iniciação à Pesquisa e Prática da Educação I	1.1.0	45
3º	CIE104	Didática I	2.1.0	60
3º	FCH068	Filosofia da Educação II	2.1.0	60
3º	FCH073	Psicologia Social	2.1.0	60
3º	FCH072	Psicologia da Educação II – Aprendizagem	2.1.0	60
3º	CIE103	Política Educacional e Estrutura do Ensino II	2.1.0	60
3º	FCH075	Iniciação à Pesquisa e Prática da Educação II	1.1.0	45
4º	CIE105	Didática II	2.1.060	60
4º	LTA091	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3.1.0	75
4º	LTA090	Linguística	1.1.0	45
4º	CIE200	Arte e Educação	2.1.0	60
4º	CIE106	Currículo	2.1.0	60
4º	CIE007	Tecnologias Educacionais	1.1.0	45
5º	CIE201	Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática	3.1.0	75
5º	FCH076	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	1.1.0	45
5º	CIE109	Educação Infantil	2.1.0	60
5º	CIE108	Organização do Trabalho Escolar	2.1.0	60
5º	FCH077	Movimentos Sociais e Educação	<b>2.1.0</b>	<b>60</b>
6º	CIE202	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências Biológicas e	3.1.0	75

		Físicas		
6º	CAA001	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	1.1.0	45
6º	CIE203	Estágio Supervisionado em Educação Infantil	0.0.3	135
6º	CIE110	Alfabetização	2.1.0	60
6º	CIE198	Educação Inclusiva	3.1.0	60
7º	CIE204	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 1ª a 4ª series	0..4	180
7º	CIE115	Organização dos Espaços Escolares	2.1.0	60
7º	CIE118	Tópicos Especiais de Educação de Jovens e Adultos	2.1.0	60
7º	FCH081	Psicologia Cognitiva	2.1.0	60
8º	CIE113	Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas	0.0.2	90
8º	CIE078	Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos	2.1.0	60
8º	CIE114	Gestão da Educação	2.1.0	60
8º	CIE079	Educação Matemática para Jovens e Adultos- <b>OPTATIVA</b>	2.1.0	60
8º	CIE117	Alfabetização, Leitura e Escrita- <b>OPTATIVA</b>	2.1.0	60
8º	CIE120	Novas Tecnologias e Implicações Para a Organização do trabalho Escolar – <b>OPTATIVA</b>	2.1.0	60
8º	CIE124	Cultura, Tecnologia e Educação – <b>OPTATIVA</b>	2.1.0	60

**Fonte:** Bahia (2012, p. 71-72).

É importante frisar que, os referidos dispositivos legais a pesar de mencionarem relevância da inserção da educação ambiental em todas as etapas e modalidades, o fazem de forma muito rasa. Só mais recentemente, a Resolução nº 2/2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012a), que em seu art. 1º afirma que estas devem ser “[...] observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal de 1988” (Ibid., p. 02) e pela Lei nº 9.795/1999 (BRASIL, 1999), a qual dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e definem seus objetivos, pois segundo o seu art. art. 2º, “[...] a Educação Ambiental é uma dimensão da educação” (Ibid., p. 02) e deve:

I - Sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio

ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

**II - Estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a Educação Ambiental como integrante do currículo supere concepção a mera distribuição do tema pelos demais componentes;**

**III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;**

IV - Orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.  
(Grifos do autor).

Esta nova concepção do novo currículo do curso de Pedagogia da UESC tratou de garantir que seus egressos adquirissem compreensão dos diferentes aspectos que abarcam as práticas pedagógicas na educação básica, e seus reflexos nos diferentes contextos socioambientais. Para isso, o curso conta com três núcleos de estudos sendo:

1. O Núcleo de Estudos Básicos, dedica atenção aos estudos relacionados à educação e à sociedade, envolvendo foco nos autores clássicos, nas teorias educacionais, nos diferentes aspectos da educação básica, nas concepções educacionais e em suas relações diferentes áreas do conhecimento (BAHIA, 2012).
2. O Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, proporciona aos estudantes a oportunidade de aquisição de conhecimentos no contexto e nas relações sobre a prática profissional do ser professor e das práticas educativas, visando a construção de referenciais e parâmetros para o entendimento sobre os processos educativos nos diferentes contextos, sejam eles escolares ou não escolares, de forma a dotar os futuros pedagogos de competências para formular propostas pedagógicas inovadoras e transformadoras (BAHIA, 2012).
3. O Núcleo de Estudos Integrados, propõe a realização de atividades interdisciplinares, contextualização de conhecimentos, a partir de uma integração curricular objetivando superar a lógica compartimentada e fragmentada do conhecimento (BAHIA, 2012) (Quadros 03 e 04).

**Quadro 03** - Componentes Curriculares Obrigatórios no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

<b>Disciplinas do Novo Currículo de Pedagogia Aprovado pelo CONSEPE EM 09/12/2012</b>			
<b>Semestre</b>	<b>Departamento</b>	<b>Disciplina</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
1º	DCIE <sup>15</sup>	Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP I	45
1º	DCIE	História da Pedagogia e das Histórias Pedagógicas	60
1º	DFCH <sup>16</sup>	Antropologia e Educação	60
1º	DFCH	Filosofia da Educação	60
1º	DFCH	Psicologia da Educação	60
1º	DFCH	Sociologia	60
1º	DLA <sup>17</sup>	Leitura e Produção de Textos	60
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>405</b>
2º	DCIE	Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP II	45
2º	DCIE	Didática I	60
2º	DCIE	História da Educação	60
2º	DFCH	Metodologia da Pesquisa Científica	60
2º	DFCH	Teorias do Conhecimento	60
2º	DFCH	Sociologia da Educação	60
2º		Optativa I	45
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>390</b>
3º	DCIE	Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP III	45
3º	DCIE	Alfabetização: teoria e métodos	60
3º	DCIE	Didática II	60
3º	DCIE	Educação Infantil	60
3º	DCIE	Políticas Públicas e Legislação da Educação I	60
3º	DCIE	Metodologia da Pesquisa em Educação	60
3º	DCIE	Optativa II	45
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>390</b>
4º	DCIE	Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP IV	45
4º	DCIE	Alfabetização e Letramento	60
4º	DCIE	Didática III	60
4º	DCIE	Educação Especial e Inclusiva	60
4º	DCIE	Educação Infantil: currículos e linguagens	60
4º	DCIE	Políticas Públicas e Legislação da Educação II	60
4º	DLA	Linguística	60
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>405</b>
5º	DCIE	Atividade Integradora Baseada em Problema – AIBP V	45

<sup>15</sup> Departamento de Ciências da Educação (DCIE).

<sup>16</sup> Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH).

<sup>17</sup> Departamento de Letras e Artes (DLA).

5º	DCIE	Currículo	60
5º	DCIE	Arte e Educação	60
5º	DCIE	Educação em Espaços Não Escolares	60
5º	DCIE	Diversidade Cultural e Educação	60
5º	DCIE	Estágio Supervisionado I	60
5º	DCIE	Trabalho de Conclusão de Curso I	60
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>495</b>
6º	DCIE	Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP VI	45
6º	DCAA <sup>18</sup>	Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia	75
6º	DFCH	Ensino de História: conteúdos e metodologia	75
6º	DLA	Ensino de Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia	75
6º	DCIE	Ensino de Matemática: conteúdos e metodologia	75
6º	DCIE	Estágio Supervisionado II	120
6º	DCIE	Trabalho de Conclusão de Curso II	90
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>555</b>
7º	DCIE	Atividade Integradora Baseada em Problema - AIBP VII	45
7º	DCIE	Educação de Jovens e Adultos	60
7º	DCIE	Gestão da Educação	60
7º	DCIE	Ensino de Ciências: conteúdos e metodologia	75
7º	DCIE	Optativa III	45
7º	DCIE	Estágio Supervisionado III	165
7º	DCIE	Trabalho de Conclusão de Curso III	90
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>540</b>
8º	DCIE	Educação e Tecnologia	60
8º	DCIE	Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem e desenvolvimento	60
8º	DCIE	Optativa IV	45
8º	DCIE	Optativa V	45
8º	DLA	Língua Brasileira de Sinais	60
8º	DCIE	Educação do Campo	60
8º	DCIE	Trabalho de Conclusão de Curso IV	90
8º		Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC	200
<b>Total de Carga Horária</b>			<b>820</b>

**Fonte:** Adaptado de Bahia (2012, p. 46-49).

Estes núcleos, por sua vez, visam promover a integração, a articulação e o diálogo entre os diversos componentes curriculares, alicerçados nos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização dos conhecimentos, dentre outros elementos.

<sup>18</sup> Departamento de Ciências Agrárias e Ambientais (DCAA).

A partir da instituição dos núcleos de estudos, estabeleceu-se quatro eixos de formação. São eles: o Eixo I – Epistemologia e Fundamentos da Educação, o Eixo II – Docência, Pesquisa e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar, e, o Eixo III - Estágio Supervisionado e Articulação Curricular, o Eixo IV - Educação, Diversidade Cultural e Inclusão.

Os eixos dois e três apresentam em seus componentes curriculares obrigatórios as disciplinas afins à área do conhecimento da dimensão ambiental como: Ensino de Ciências: Conteúdos e Metodologia; Ensino de Geografia: conteúdos e metodologia; e Educação do Campo, conforme podem ser demonstradas na Figura 09, no período do sexto semestre.

A disciplina que está diretamente relacionada à dimensão socioambiental é Educação, Cultura e Meio Ambiente e encontra-se disposta nos componentes curriculares optativos (Quadro 04).

**Quadro 04** - Componentes Curriculares Optativos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

<b>Eixo I - Epistemologia e Fundamentos da Educação</b>			
DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO	Nat	CARGA HORÁRIA
<b>Educação, Cultura e Meio Ambiente</b>	<b>DCIE</b>	<b>OP<sup>19</sup></b>	<b>45</b>
Financiamento da Educação	DCIE	OP	45
Fundamentos da Biologia para Educação	DCB <sup>20</sup>	OP	45
Ética e Educação	DFCH	OP	45
Formação, Trabalho e Condição Docente	DCIE	OP	45
Psicologia Social	DFCH	OP	45
Psicologia e Desenvolvimento Humano	DFCH	OP	45
Psicologia da Aprendizagem	DFCH	OP	45
Diretos da Criança e do Adolescente	DCJUR <sup>21</sup>	OP	45
Educação, Cidadania e Direitos Humanos	DCIE	OP	45
Educação e Culturas Juvenis	DCIE	OP	45
Epistemologia da Educação Popular	DCIE	OP	45
<b>Eixo II – Docência, Pesquisas e Práticas Educativas em Espaço Escolar e Não Escolar</b>			
DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO	Nat	CH
Alfabetização cartográfica	DCAA	OP	45
Alfabetização e Consciência Fenológica	DCIE	OP	45
Psicogênese da Língua Escrita	DCIE	OP	45

<sup>19</sup> Optativa.

<sup>20</sup> Departamento de Ciências Biológicas (DCB).

<sup>21</sup> Departamento de Ciências Jurídicas (DCJUR).

Matemática	DCET <sup>22</sup>	OP	45
Educação em Ciclos de Formação Humana de Aprendizagem	DCIE	OP	45
Literatura Infanto-juvenil	DLA	OP	45
Educação Musical	DCIE	OP	45
Artes e Evolução do Desenho Infantil	DCIE	OP	45
Avaliação da Aprendizagem	DCIE	OP	45
Educação Infantil: Linguagem Lógico-Matemática	DCIE	OP	45
Educação, Corpo e Movimento	DCSAU <sup>23</sup>	OP	45
Educação Infantil: Linguagem Oral e Escrita	DCIE	OP	45
Educação Infantil: Natureza e Sociedade	DCIE	OP	45
Ludicidade	DCIE	OP	45
Alfabetização de Jovens e Adultos	DCIE	OP	45
Ensino de Ciências na EJA: conteúdos e metodologia	DCIE	OP	45
Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade	DCIE	OP	45
Ensino de Matemática na EJA: conteúdos e metodologia	DCIE	OP	45
Ensino de História na EJA: conteúdos e metodologia	DFCH	OP	45
Ensino de Língua Portuguesa na EJA: conteúdos e metodologia	DLA	OP	45
Ensino de Geografia na EJA: conteúdos e metodologia	DCAA	OP	45
Pesquisa em Educação I	DCIE	OP	45
Pesquisa em Educação II	DCIE	OP	45
Pesquisa em Educação III	DCIE	OP	45
Pesquisa em Educação IV	DCIE	OP	45
Pesquisa em Educação V	DCIE	OP	45
Pesquisa em Educação VI	DCIE	OP	45
<b>Eixo III – Estágio Supervisionado e Articulação Curricular</b>			
DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO	Nat	CH
Tópicos Especiais de Educação I	DCIE	OP	45
Tópicos Especiais de Educação II	DCIE	OP	45
Tópicos Especiais de Educação III	DCIE	OP	45
Tópicos Especiais de Educação IV	DCIE	OP	45
Tópicos Especiais de Educação V	DCIE	OP	45
Tópicos Especiais de Educação VI	DCIE	OP	45
<b>Eixo IV – Educação, Diversidade Cultural e Inclusão</b>			
DISCIPLINAS	DEPARTAMENTO	Nat	CARGA HORÁRIA
Atendimento Educacional a Pessoas com Deficiência	DCIE	OP	45
BRALE	DCIE	OP	45
Educação em Classes Multisseriadas	DCIE	OP	45
Educação Quilombola	DCIE	OP	45

<sup>22</sup> Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas (DCET).

<sup>23</sup> Departamento de Ciências da Saúde (DCSAU).

Educação Indígena	DCIE	OP	45
Etnologia dos Povos Indígenas	DCIE	OP	45
Gênero, Sexualidade e Educação	DCIE	OP	45
História e Cultura Afro-brasileira	DCIE	OP	45
Movimentos Sociais e Educação	DCIE	OP	45
Educação e Relações Étnico-raciais	DCIE	OP	45
<b>Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC</b>			
Atividades Complementares			Carga Horária Total
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC			200

**Fonte:** Adaptado de Bahia (2012, p. 46-52).

Destaca-se que a oferta da disciplina Educação, Cultura e Meio Ambiente (Quadro 05), no componente curricular optativo está relacionada com o interesse dos estudantes em atender às suas necessidades de formação na temática socioambiental e pelo número suficiente de alunos para a universidade ofertar as disciplinas optativas.

**Quadro 05 – Ementa da Disciplina Educação, Cultura e Meio Ambiente.**

<b>DISCIPLINA: Educação, Cultura e Meio Ambiente</b>
<b>EMENTA</b>
A evolução histórica e teórica da Educação Ambiental. Apresenta os dispositivos legais da Educação Ambiental. Educação ambiental e responsabilidade socioambiental. Características, funções e objetivos da Educação Ambiental. Cultura e valores ambientais. A mediação social ambiental. Processos educativos de formação e informação orientada para conscientização crítica, preservação e conservação do ambiente.
<b>BIBLIOGRAFIA</b>
BURSZTYN, M. (Org.). <b>Para pensar o desenvolvimento sustentável</b> . São Paulo: Brasiliense, 1994.
CARVALHO, I. C. M. <b>A Invenção ecológica</b> . Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
CARVALHO, I. C. M. <b>A invenção do sujeito ecológico: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil</b> . Porto Alegre: Ed.Universidade/ UFRGS, 2001.
CAVALCANTI, C. (org.). <b>Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas</b> . São Paulo: Cortez, 1997.
CAVALCANTI, C. <b>Meio ambiente desenvolvimento sustentável e políticas públicas</b> . São Paulo: Cortez/Fundação Joaquim Nabuco, 1999.
JACOBI, P. et al. (Orgs.). <b>Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências</b> . São Paulo: SMA, 1998.
_____. <b>Cidade e meio ambiente</b> . São Paulo: Annablume, 1999.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUSCHEINSKY, A. (org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUINTAS, J. S. (Org). **Pensando e praticando a educação ambiental**. Brasília: IBAMA, 2002.

**Fonte:** Bahia (2012, p. 120).

A disciplina de educação ambiental deveria constar como componente curricular obrigatório no currículo de Pedagogia, pois como disciplina optativa nem sempre garante o número de estudantes suficiente, e com isso garantir a qualificação do professor para o exercício de suas futuras práticas educativas nessa temática. Logicamente que, a falta dessa formação dificulta a inserção de questões socioambientais no currículo através de “conteúdos básicos pertinentes a cada área; [...] indicação de atividades, estratégias; e, [...] o estabelecimento de inter-relações no tratamento da questão ambiental” (MEDINA e SANTOS, 1999, p. 161).

A tendência observada é que a inserção da educação ambiental nos programas e currículos da formação de professores, mesmo com a institucionalização de tantas políticas públicas instituídas neste sentido, enfrenta limitações em questões teórico-metodológicas.

Essa situação contribui para o despreparo destes profissionais para incluir em suas práticas educativas temáticas da dimensão socioambiental exigindo que busquem complementação individual em sua formação que sirvam de subsídios e referência para a implementação do Programa Nacional de Educação Ambiental, e planos e programas na educação ambiental nas escolas. Para isso, é necessário se contar com um professor capaz de desenvolver uma análise crítica sobre a atual conjuntura de todos os espaços onde atuará com a educação ambiental, estabelecendo uma relação dialógica com estas realidades e compreendendo e articulando soluções participativas para os seus desafios, vulnerabilidades e potencialidades. Isso tudo, através da mediação de suas práticas educativas e participação cidadã, para a construção de um processo educativo dialógico e estruturante de fortalecimento dessas inter-relações.

Neste sentido, as disciplinas ofertadas como Movimentos Sociais e Educação; Metodologia do Ensino de Ciências; Metodologia do Ensino de Geografia; Sociologia da Educação e Educação do Campo, sozinhas, não dão conta de prover ao estudante

conhecimentos e experiências que eles precisam dominar e vivenciar para lidar com as problemáticas socioambientais.

Em relação a ementa apresentada os dados das entrevistas evidenciaram que a maioria dos estudantes do sétimo semestre de Pedagogia desconhecia políticas públicas em educação ambiental como: o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia e a Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente, conforme pode-se perceber nos depoimentos seguintes dos estudantes 01 e 02:

*Dentro da universidade não tomamos conhecimento sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, mas no convívio social sim. Tomamos conhecimento porque é um assunto relevante, essa questão do meio ambiente. A seca no Estado de São Paulo, por exemplo, trouxe esse assunto para a discussão (Depoimento do Estudante 01).*

O Estudante 03 deu a seguinte declaração sobre a mesma pergunta:

*Eu creio que seja um plano que rege alguns assuntos que podem trabalhar e discutir sobre questões do meio ambiente. Mais ou menos isso! (Depoimento do Estudante 03).*

O depoimento do estudante 06 esclarece sobre a necessidade da oferta de conteúdos e situações de aprendizagem problematizadoras que favoreçam a articulação de conhecimentos, de práticas pedagógicas e de atividades de campo, mediadas pela relação teórico-prático visando garantir uma formação consistente e de qualidade aos futuros professores para lidarem com as questões socioambientais nas escolas.

Percebe-se que em algumas situações como é possível verificar no depoimento do Estudante 06, a experiência tem sido uma possibilidade para alguns estudantes para proporcionar conhecimentos sobre estratégias de educação ambiental em espaços educativos não formais.

*No curso de Pedagogia não foi apresentado sobre as políticas públicas de educação ambiental. Conheço a partir da minha experiência com a nossa realidade na nossa comunidade e na nossa escola. Dentro da realidade da nossa escola indígena esse conhecimento é necessário.*

*A escola não falhou por ser essa uma necessidade da realidade da escola. É necessário debater essa temática e, por outro lado, é obrigado que a escola cumpra o seu papel. No curso de Pedagogia a disciplina Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Geografia abordaram situações que tem a ver, mas não focou nas políticas públicas de educação ambiental. Quem não está vivenciando a realidade ambiental não terá condições de colocar em prática os conhecimentos de educação ambiental [...] (Depoimento Estudante 06).*

Como nas declarações anteriores, os depoimentos seguintes dos estudantes serão bem ilustrativos sobre o desconhecimento a respeito da Política Estadual de Educação Ambiental da Bahia e do Programa de Educação Ambiental do Estado da Bahia.

*Não conheço. É um plano que alguns estados desenvolvem na tentativa de diminuir os impactos das ações do homem sobre a natureza. Principalmente, após a devastação da mata atlântica. O governo resolveu criar um plano para impedir que o homem destruísse a natureza (Depoimento do Estudantes 01).*

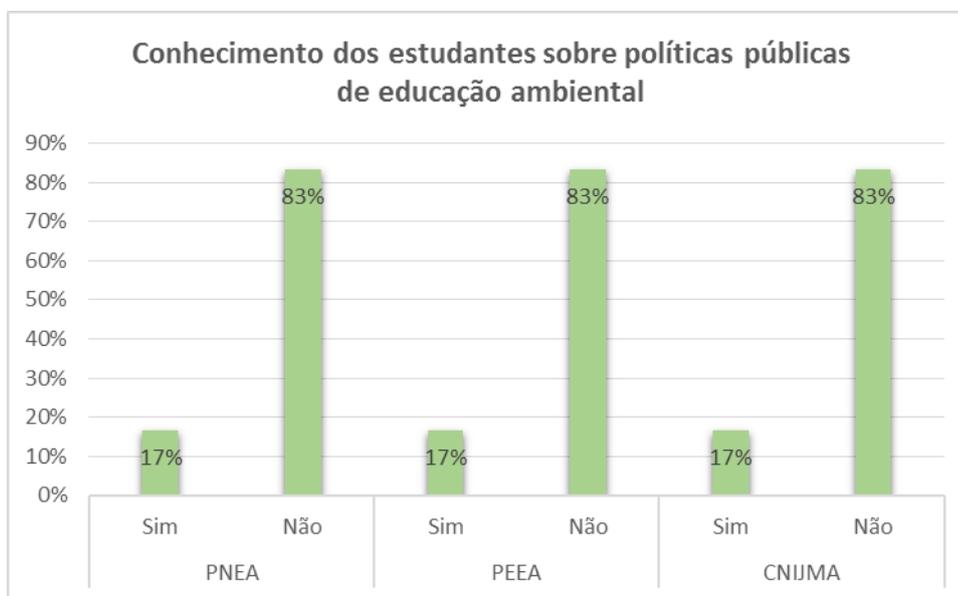
*Imagino que seja um plano pensado para o estado a partir da necessidade do estado dentro desta questão que envolve educação ambiental (Depoimento do Estudante 02).*

*Política Estadual de Educação Ambiental... vou partir pelo senso comum. É um plano que rege geral. Mais ou menos isso sabe, que nunca ouvir falar diretamente (Depoimento do Estudante 03).*

*O plano estadual provavelmente deve ser para a região, mas não conheço. Na verdade, nunca ouvir falar de nenhum dos dois planos (Depoimento do Estudante 04).*

O gráfico 05 ilustra com bastante clareza e permite afirmar que a formação desses estudantes não proporciona conhecimentos elementares sobre as questões socioambientais fundamentais para a sua qualificação. Os resultados demonstraram que 83% dos estudantes entrevistados não conhecem a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e da mesma forma este mesmo grupo não conhece a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA) e a Conferência Infante-juvenil Meio Ambiente (CNIJMA). Apenas 17% destes estudantes entrevistados conhecem todas as políticas citadas. Este cenário, demonstra que essas lacunas afetam significativamente a efetivação das políticas públicas de educação ambiental nas

futuras práticas pedagógicas dos professores. Essa situação exige adoção de medidas que redirecionem os rumos da formação do professor no curso de Pedagogia para garantir a sua efetivação.



**Gráfico 05:** Conhecimento dos estudantes sobre Políticas Públicas em Educação Ambiental.

Nesse sentido, concorda-se com Tozoni-Reis (2012), que aponta a fragilidade da inserção da educação ambiental na formação de professores o que constitui uma situação preocupante porque inviabiliza a efetivação das mudanças desejadas através do processo escolar/educativo e da ação pedagógica para fins de transformação dos comportamentos, valores e atitudes do ser humano, frente à problemática socioambiental.

É papel também da educação ambiental comprometer-se com a “transformação social da realidade, visando à estruturação de novas formas de relação do homem entre si e deles com a natureza” (TAMAIIO, 2000, p. 23). Portanto, deve-se repensar as bases metodológicas e pedagógicas que orientam a atuação dos professores, para além da construção desse conhecimento apenas por meio das suas experiências com a realidade, ou resultante do engajamento com causas ambientais ou através da disseminação de informações sobre a temática socioambiental pela mídia ou mesmo do contato espontâneo com material didático nas escolas.

É inquestionável que a universidade tem um papel científico e cultural importante na formação do ser humano. No entanto, é preciso garantir que haja qualidade e compromisso com a sua função social.

Com relação as abordagens teórico-metodológicas no curso de Pedagogia que serviram de base para a formação destes estudantes em educação ambiental, constatou-se que eles não vivenciaram essa realidade e não dispuseram de arcabouço teórico para colocar em prática os conhecimentos da educação ambiental em seu contexto de atuação, como mostra o depoimento da estudante 01.

*Não tivemos disciplina de educação ambiental. Tivemos a disciplina de educação do campo que fala um pouco sobre educação ambiental [...]. Mas não tivemos outra disciplina até então que abordasse assuntos específicos da educação ambiental (Depoimento da Estudante 01).*

Outros estudantes entrevistados informaram que as disciplinas do Ensino de Ciências, Metodologia do Ensino de Geografia foram as que ofertaram algumas atividades que abordaram princípios metodológicos nas práticas educativas para o ensino das mesmas. As disciplinas de Educação do Campo, Movimentos Sociais e Educação e Sociologia Geral abordaram alguns assuntos relacionados às questões socioambientais, como se pode identificar nos depoimentos que seguem:

*A disciplina de metodologia de ciências trouxe o trabalho que fizemos na creche onde levamos as crianças para o mangue, falamos de coleta seletiva, falamos sobre andada de caranguejo. Primeiro trabalhamos o cuidado com o meio ambiente, e as crianças já apresentaram comportamento de cuidado com o meio ambiente. Depois que falamos com elas que nas andadas (período reprodutivo) dos caranguejos não poderia fazer captura para não comprometer a sua reprodução. Aconteceram casos em que o pai tinha colocado caranguejos dentro da gaiola e as crianças foram lá e libertaram todos os caranguejos. O pai reclamou e elas disseram que não poderia mantê-los presioneiros. Elaboramos cartazes para colocar nas ruas e fizemos caminhada com eles. Espalhamos no espaço da creche cartazes e lixeiras seletivas. Nosso trabalho foi pensado sobre o que podemos utilizar e o que podemos preservar (Depoimento do Estudante 02).*

*Teve uma disciplina Estudos das Ciências, mas não abordava as temáticas ambientais. Fazia experiência de como abordar a temática em sala de aula, como laboratório (Depoimento do Estudante 04).*

*Sim, a partir das disciplinas Movimentos Sociais e Educação, Sociologia geral e Metodologia do Ensino de Ciências e Metodologia do Ensino de Geografia e Educação do Campo. O fato de eu estar inserido na realidade e ter uma escola que zela por esta situação, é fácil eu perceber o que realmente está relacionado às questões ambientais, mesmo não sendo explícito diretamente, a partir do que foi trabalhado pelas disciplinas. Foram feitas referências nessa temática que entram nas entrelinhas do professor que podemos perceber que estão relacionadas nessa questão. Para o estudante que não está inserido nesta realidade no cotidiano pode passar despercebido. O currículo da escola indígena é diferenciado e é necessário eu ter conhecimento específico e o curso de Pedagogia não proporciona. No curso de Formação Indígena no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, trabalha muito a educação ambiental (Depoimento do Estudante 06).*

O depoimento do Estudante 06 explicitou que os assuntos abordados pelas disciplinas citadas foram incipientes para proporcionar uma formação consistente ao professor sobre a educação ambiental. Esse entrevistado mencionou que como o currículo de Pedagogia não ofereceu os conhecimentos necessários para a sua atuação profissional na escola indígena, que demanda esse tipo de conhecimento, ele recorreu a um curso preparatório complementar à sua graduação a fim de corresponder à demanda da escola onde trabalha.

Nesse sentido, Tozoni-Reis et al. (2012, p. 34-35) afirma que:

[...] na prática educativa ambiental os(as) professores(as) lançam mão de conhecimentos que, embora buscados em fontes muito variadas, mostram-se fragmentados e superficiais do ponto de vista do necessário domínio dos saberes escolares para a inserção da temática ambiental. Eles(as) revelaram ter, com relação à EA (educação ambiental), uma ação educativa muito mais próxima da ideia de “consciência ingênua”, [...] e do “senso comum educacional”, [...] do que de consciência crítica [...] e consciência filosófica [...], demanda legítima e necessária de qualquer processo educativo em nossa sociedade.

Dessa forma, se reconhece a importância da ambientalização dos currículos dos programas e propostas de formação de professores para que os mesmos se envolvam em questões socioambientais.

Nesse aspecto, a análise dos dados referentes à dimensão epistemológico-metodológicas no curso de Pedagogia que serviram de base para a formação de

professores em educação ambiental, demonstrou que a construção de conhecimentos nesta área se deram a partir da articulação com as disciplinas: Movimentos Sociais e Educação, Metodologia do Ensino das Ciências, Metodologia do Ensino de Geografia, Educação do Campo e Sociologia Geral, mas que não proporcionaram maior aprofundamento dos conhecimentos atinentes as bases teóricas da educação ambiental para melhor qualificação dos futuros professores.

Esse contexto demonstra que é imprescindível considerar a incorporação da dimensão socioambiental no currículo para ultrapassar o enfoque setorial e a falta de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento para além da Biologia e da Engenharia (TRISTÃO, 2004). Para tanto, é preciso ter o entendimento de que “[...] sem o compromisso social e o conhecimento da população local envolvida, não há como garantir o respeito pelos princípios da sustentabilidade socioambiental e econômica” (TRISTÃO, 2004, p. 75).

Os estudantes deste estudo apresentaram maior entendimento sobre a temática do desenvolvimento sustentável. Considerando seus depoimentos pode-se inferir que eles compreendem este conceito como as práticas e vivências que contribuem com a conservação dos recursos naturais para a adoção de medidas que mitiguem os impactos sobre o meio ambiente, como segue.

*Desenvolvimento sustentável é tudo aquilo que se utiliza dos recursos, mas pensar em meios que eles não acabem (Depoimento do Estudante 02).*

*Então... sobre esta questão nós debatemos um pouco na disciplina de Movimentos Sociais e Educação. O desenvolvimento sustentável abrange vários movimentos... dentro do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. [...] Desenvolvimento sustentável seria práticas e vivências que venham a contribuir com a prevenção do que está acontecendo, o que causa dano ao meio ambiente ou deixar de praticar tais práticas que impactam no meio ambiente (Depoimento do Estudante 06).*

A definição mais aceita atualmente para o termo desenvolvimento sustentável é a preconizada no Relatório Brundtland, que o define como “[...] um desenvolvimento que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de gerações futuras atenderem também às suas” (TRISTÃO, op. cit, p. 44).

Neste sentido, deduz-se que as práticas educativas desempenhadas no processo de formação dos estudantes em estudo, disseminam uma contradição (SATO, 2005) presente no entendimento e significado da identidade da educação ambiental e as definições conceituais da educação para o desenvolvimento sustentável. Onde estão presentes as dualidades nas concepções da educação para o “DS (desenvolvimento sustentável) [...] interpretado conforme o gosto do “consumidor” (SATO, op. cit., p. 10) e direcionado para atender a uma perspectiva mercadológica.

Apresenta, de acordo com Sato (2005, p. 15) “inconsistência teórica [...] não há nenhum aporte relevante à resposta educativa ou à crise ambiental. A EDS (educação para o desenvolvimento sustentável) desvela uma concepção neoliberal de desenvolvimento e das relações humanas com o ambiente”. Enquanto que a educação ambiental enquanto campo sociológico do conhecimento é multidisciplinar e abarcar uma vasta arena de sujeitos e ideologias envolvendo a busca pela construção de Sociedades Sustentáveis (SATO, 2005).

Nessa direção, outro aspecto abordado nas entrevistas refere-se ao conhecimento que os estudantes têm sobre impactos e principais problemas ambientais nas áreas do seu município. Alguns relataram que no dia-a-dia deparam-se com problemas socioambientais sérios os quais têm graves consequências na qualidade de vida do ser humano, como por exemplo, o desmatamento, o assoreamento, a poluição dos rios e das praias, a destruição das áreas de manguezais, a destinação inadequada dos resíduos sólidos por inexistência de aterros sanitários para encaminhamento adequado do lixo. E, ainda com situações de inundações em muitas cidades em época de fortes chuvas por conta do entupimento dos coletores de água, e com isso, conseqüentemente o surgimento de doenças, além do deslizamento de encostas, desalojamento de moradores, dentre outros. Indagados sobre o impacto destes fatores em suas localidades o Estudante 01 relatou o seguinte:

*Bom ... se tratando de Ilhéus, tem um impacto ai muito grande que é o Porto Sul. Que querendo ou não vai trazer benéficos para a população através de emprego para os moradores da cidade e região, mas por outro lado, o impacto ambiental é maior por conta da devastação. Atinge Mata Atlântica, manguezal. Tem a questão dos rios, porque os moradores não têm lugar para colocar estes materiais e depositam nos rios. Tem a questão da devastação para a construção de resorts, que causa a mesma destruição das áreas*

*ambientais. Tem a questão da desigualdade social que influencia bastante. A destruição por meio da caça... muitos utilizam destes meios para sobreviver. Por outro lado, tem a questão do capital de quem faz essa destruição apenas em busca do benefício não se importando com o q vai acontecer com a natureza. O mais prejudicado é aquele que apenas caça e pesca para a sobrevivência (Depoimento do Estudantes 01).*

Os depoimentos a seguir apresentam uma visão mais ampla, comentando que os impactos socioambientais são amplos e têm se intensificado muito em função do impacto da ação humana sobre a natureza.

*Os impactos estão em toda parte. As nossas casas foram resultado da invasão ao mangue. Justamente na comunidade, temos esse cuidado para cuidar das arvores. Há necessidades de construir novos espaços mas temos a consciência para manter o equilíbrio do mangue, das arvores, das plantas até porque isso faz parte do nosso trabalho. Outro trabalho, é a questão do descarte de lixo, da questão da saúde. Conservamos porque aquele ambiente precisar ser conservado e precisamos saber sobre os impactos também sobre os animais. Os impactos no futuro são maléficos para todos, sem exceção... claro que quem sofre mais, visivelmente, são aqueles que tem menos condições (socioeconômicas). (Depoimento do Estudante 02).*

*A comunidade tem um dos principais problemas ambientais que é o desmatamento para a plantação e retirada de madeira. Mas a comunidade já está mudando essa visão e vem buscando usar alternativas para uso sustentável e usar as áreas já desmatadas para reflorestamento e assim fazer uso sustentável das mesmas para a inserção de culturas de raiz. E até que estas plantações estejam estruturadas, utiliza-se áreas desmatadas para culturas de três meses. As práticas para a mudança da consciência têm sido estimuladas por políticas públicas, principalmente incentivadas pelo governo, através de implementação de projetos produtivos sustentáveis. A escola também tem ajudado também formando a consciência na alfabetização de jovens e adultos e também das crianças. O debate dessa temática na escola tem contribuído para a conscientização e mudanças de práticas e atitudes na comunidade. Isso vem ajudando na educação, educação ambiental. No caso de Ilhéus, temos esgoto a céu aberto, poluição da cachoeira, que também passa por Itabuna e região e catalisa todos dejetos e desagua nas praias de ilhéus. O que acontece, quando ocorre enchentes, as poluições retidas nas vegetações descem e se espalham ao longo do litoral. O descuido na drenagem dos esgotos com a ocorrência das chuvas inunda a cidade e aí vem não só a dengue, mas a leptospirose e uma série de outras doenças que atingem as pessoas. Se o professor sai da formação com a visão de educação ambiental, isso vai refletir nas suas práticas e nas comunidades (Depoimento do Estudante 06).*

Os impactos negativos sobre o meio ambiente são perceptíveis pelos estudantes. Essa situação exige que eles enquanto professores incorporem conhecimentos em suas práticas educativas que problematizem a questão socioambiental em sala de aula com a finalidade de despertar nos estudantes uma visão crítica e consciente sobre a necessidade de cuidado com o meio ambiente. Pois, isso é uma necessidade, visto que a intensificação do uso e ocupação de áreas ricas em recursos naturais têm provocado altas taxas de degradação ambiental, principalmente no contexto de áreas remanescentes da Mata Atlântica (RIGUEIRA, 2013) e, a educação ambiental pode contribuir na mudança desses comportamentos e atitudes no uso insustentável das riquezas naturais.

Diante de todo esse contexto, um entrevistado mencionou que no seu caso a sua responsabilidade perante os problemas ambientais apresentados sido permeada por um sentimento de impotência, conforme o depoimento seguinte:

*Muitas vezes eu me sinto impotente porque uma andorinha só não faz verão, mas ela pode fazer a diferença. Eu tento contribuir economizando água, não poluindo. Se cada um fizer a sua parte, talvez, teremos um ambiental social e natural melhor. São medidas simples no dia-a-dia que devemos tomar para mudar nossas atitudes (Depoimento do Estudante 01).*

É possível afirmar que mesmo existindo uma atitude busca o despertar da consciência e de uma mudança de comportamento e de conduta na relação com a natureza diante dos problemas socioambientais ocorridos na região, preciso uma ação bem maior e mais intensa para se atingir os objetivos da educação ambiental.

As questões norteadoras para indagações estabeleceram referências às responsabilidades dos estudantes em estudo diante dos problemas socioambientais apresentados. Sobre este aspecto obteve-se as seguintes informações, como exemplificam os seguintes depoimentos:

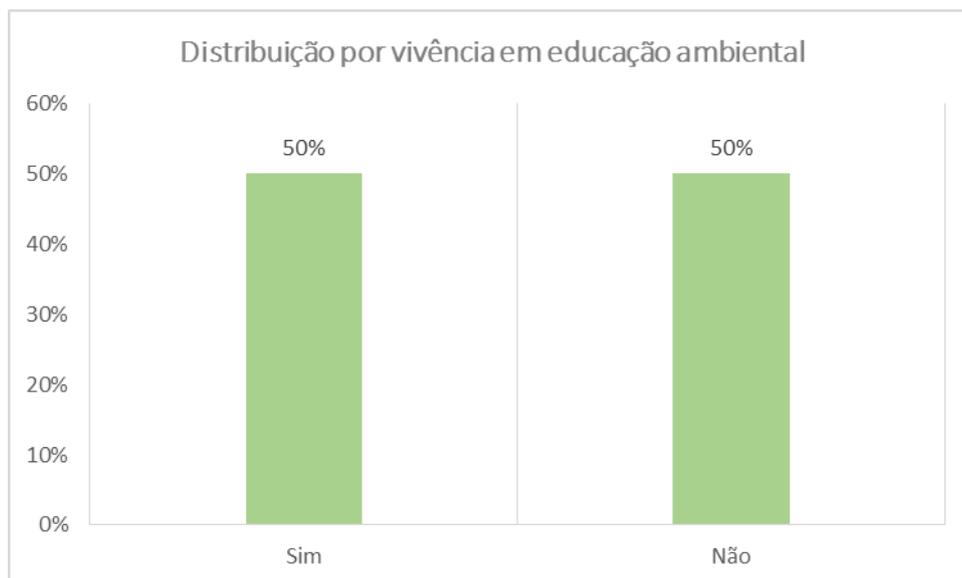
*Somos sujeitos poluentes que não admitimos o cuidado necessário com o meio ambiente porque se entende que explorar os recursos naturais é o caminho. Devemos mudar com os nossos pequenos e simples gestos, pois mesmo que seja pequenos e simples gestos eles podem ter um grande impacto de mudanças positivas nessa questão. Isso poderá servir de exemplo para nossas crianças. Elas estão crescendo e já deveriam saber sobre sua responsabilidade de preservar e conservar o meio ambiente. [...] E para que a gente tenha*

*delas um comportamento ou um resultado melhor é preciso dar exemplo que devem vir de casa e da escola para que elas percebam e moldem suas atitudes (Depoimento do Estudante 02).*

*Tenho responsabilidade como cidadão, como professor e é muito importante que eu também possa ser atuante e não apenas o cidadão que fala a respeito, que debate, que ensina. Mas buscar fazer o que eu falo de acordo com a realidade da minha comunidade e como tal eu busco fazer o que faço, estudo, aprendo... Vivo na comunidade rural e, além de dar aula eu faço todas as práticas que eles fazem. Tenho que atrelar o que eu falo com o que faço. Além de ensinar, viver o que eu ensino. E a partir daí, ensinar o que vivo (Depoimento do Estudante 06).*

Percebe-se que os estudantes entrevistados possuem algumas noções sobre os problemas socioambientais vivenciados nas suas localidades. Determinadas atitudes e comportamentos em favor de mudanças foram adotadas para transformar práticas como: estimular o uso racional da água, diminuir a poluição do meio ambiente, estimular a conscientizar de alguns estudantes. Um exemplo disso, pode ser conferido no depoimento do do Estudante 04, um dos entrevistados neste trabalho: “quando eu dava aula nós fazíamos trabalho de conscientização com os alunos. Eu pessoalmente faço economia de água, por exemplo. Busco não passar muito tempo no banho. Levo meu lixo para casa para destinar no lugar correto e não deixo no meio da rua”.

Outra questão abordada pelo presente trabalho indagou se os estudantes entrevistados participaram em algum momento de suas vidas de vivência e/ou formação em educação ambiental em outros espaços. A intenção era verificar em qual medida estes estudantes de Pedagogia haviam tido contato com a vertente ambiental. O resultado dessa questão encontra-se representado no Gráfico 06:



**Gráfico 06:** Estudantes que participaram de vivência ou formação em educação ambiental.

Os dados indicam que do total de estudantes entrevistados 50% responderam que já vivenciaram alguma atividade ou formação de educação ambiental fora do curso de Pedagogia, enquanto que os outros 50% declararam que não vivenciaram experiência desse tipo. Os 50% que responderam sim, destacaram que os cursos e as vivências que tiveram em outros espaços não escolares foram importantes e contribuíram para sua conscientização e preparação para atuar em suas práticas educativas.

Os dados obtidos relativos às questões relacionadas à contribuição do curso de Pedagogia para a inserção da temática ambiental nas práticas pedagógicas, demonstraram através dos depoimentos dos estudantes que:

*O curso de pedagogia deve se empenhar mais para trazer a temática ambiental para dentro do curso porque é um tema relevante para a formação do professor e o curso deve proporcionar estas reflexões durante o seu processo de formação (Depoimento do Estudante 01).*

*Acho que o curso de Pedagogia deveria incluir uma disciplina com o nome educação ambiental pela sua importância. Precisamos sair do curso de pedagogia com noções relacionadas as temáticas ambientais. Saber o porquê da necessidade conservação, preservação, principalmente porque não temos um aprofundamento sobre a Política Nacional de Educação Ambiental... é claro que enquanto alunos não devemos ficar restritos só ao conhecimento de sala de aula. Precisamos aprender a como fazer a pedagogia da educação ambiental (Depoimento do Estudante 02).*

*O curso de Pedagogia deveria ter uma disciplina direcionada para a educação ambiental. Eu acredito que com certeza desenvolveria a vontade e o desejo para o estudante buscar mais sobre as temáticas tão importante na vida da gente, e que passa despercebido... [...] (Depoimento do Estudante 03).*

*O curso de Pedagogia deveria ter uma disciplina específica de educação ambiental porque só a disciplina de estudos de ciência não aborda todas as temáticas de educação ambiental. Eu não sabia que assim como o Plano Nacional de Educação, que existia também a Política Nacional de Educação Ambiental, o Programa Nacional de Educação Ambiental, a Política Estadual de Educação Ambiental e o Programa Estadual de Educação Ambiental (Depoimento do Estudante 04).*

*Acredito que no momento de adequação do currículo seria importante acrescentar uma disciplina voltada para a temática ambiental. Se vacilar agente nem percebe que está tratando dessa temática com as disciplinas que estão sendo trabalhadas. O foco da UESC é voltado para a economia da região do Cacau e da agricultura... e uma disciplina como a de educação ambiental seria importante para a região e não tem... O curso de agronomia tem disciplinas que defendem o uso intensivo de agrotóxicos e outras defendem o equilíbrio... e a educação? (Depoimento do Estudante 06).*

Nesse contexto, entende-se que a importância da incorporação da temática socioambiental no processo de formação de professores é um imperativo na atualidade para que estes profissionais promovam os valores e princípios da sustentabilidade em suas ações educativas com qualidade e a relevância que este tema requer.

Para isso, é preciso superar esta profunda fragilidade que dificulta a consolidação da educação ambiental como proposição para transformação de uma realidade objetiva na qual os recursos naturais estão colocados como acessíveis para seu uso desmedido, sem que haja maiores preocupações com o seu zelo, manutenção e preservação.

É notório nos depoimentos dos estudantes que a sua formação nesta perspectiva da educação ambiental no curso de Pedagogia é frágil e carece de conhecimentos mais consistentes dessa temática socioambiental.

Neste sentido, é importante ressaltar a análise do Projeto Curricular Acadêmico, bem como das ementas de disciplinas afins à temática socioambiental, que são documentos norteadores e “organizadores do trabalho pedagógico nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão nas Instituições de Ensino Superior do

Brasil” (VILELA e FARIAS, 2013, p. 02). E que por assim ser, devem ser estruturados de maneira a contribuir com uma formação que provoque inovações significativas na formação do professor.

Compreendendo a relevância da educação ambiental para a difusão dos princípios da sustentabilidade em favor da construção de sociedades sustentáveis e a necessidade de proporcionar formação adequada aos futuros professores neste campo do conhecimento, o presente trabalho se propõe a apresentar uma ementa de educação ambiental para o curso de Pedagogia, que seja inovadora e criativa na formulação de concepções teórico-metodológicas, alicerçada na integração da relação teoria e prática e nos princípios da aprendizagem dialógica. Pautada, sempre na problematização da reflexão-ação para a transformação de valores, comportamentos e atitudes frente a complexidade socioambiental.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse trabalho foi bastante desafiador por se tratar de uma análise sobre o que ocorre na formação do professor em educação ambiental no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, dada a sua relevância na formação de educadores para a região. A finalidade foi buscar informações, pois, a pesquisa tem como objetivo subsidiar a elaboração de proposta pedagógica de educação ambiental para o curso de Pedagogia, visando qualificar, despertar e formar a consciência ambiental de professores para embasamento de suas práxis educativas, rumo ao exercício da cidadania e da construção de sociedades sustentáveis.

O processo de liberação da anuência para a realização da pesquisa na UESC foi burocrático por conta dos tramites legais. A autorização para a realização da pesquisa foi emitida pelo Colegiado do Curso de Pedagogia, e logo após procedeu-se com a realização dos estudos.

Neste período a Universidade estava vivenciando um período de greve e por isso, o contato com os estudantes foi difícil. Realizou-se várias visitas à turma do sétimo semestre de Pedagogia para encontrar todos os estudantes. Alguns destes estudantes se recusaram a participar do sorteio para a definição da amostragem aleatória logo no primeiro contato, quando foi feita a apresentação da proposta da pesquisa.

Sobre o aspecto metodológico, este foi muito relevante porque atendeu às expectativas do pesquisador na etapa do planejamento e também na sua implementação, pois possibilitou o levantamento de informações pertinentes ao estudo sem necessidades de ajustes ou complementação de dados posteriores.

Com base nos resultados provenientes da análise curricular do curso de Pedagogia e das entrevistas com os estudantes, constatou-se que o processo de formação em educação ambiental é insuficiente para a formação de professores. Ele não garante a implementação dos princípios, objetivos e diretrizes da educação ambiental nas futuras práticas pedagógicas. Existem lacunas significativas na configuração curricular e no interfaciamento entre as diferentes áreas do conhecimento, assim como há a necessidade de articulação entre universidade, professores, pesquisadores, estudantes e comunidade local para vivências e

engajamento de todos para implementar os princípios do planejamento participativo das comunidades escolares em educação ambiental.

Nesse sentido, a significância deste trabalho se apresenta exatamente com a demonstração de que a formação de professor em educação ambiental no curso de Pedagogia é muito importante, principalmente quando se considera que este curso tem como base a organização e a concretização dos meios e processos educativos de uma determinada sociedade (FRANCO, 2003).

A proposição de uma ementa inovadora de disciplina de educação ambiental para o curso de Pedagogia como produto final de um Mestrado Profissional em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável, é algo que pretende atender a uma necessidade específica da práxis educativa formativa nesta dimensão, tanto do Pedagogo enquanto cientista da educação quanto do professor.

A inserção desta disciplina no ensino superior deve ocorrer como componente obrigatório e não como componente optativo. Pois, sabe-se que a política de educação ambiental está posta e institucionalizada no Brasil, devendo permear por todos os níveis, etapas e modalidades do ensino formal, e de maneira transversal e interdisciplinar, porém na prática ela não se efetiva.

A Pedagogia enquanto ciência da educação, assume grande desafio na sua constituição da identidade epistemológica, embasada também na perspectiva dos princípios e fundamentos da educação ambiental, pois tem uma função social relevante na constituição da sua identidade enquanto “ciência da sociedade, eminentemente política, e essencialmente dialética. Seja na construção de sua epistemologia, ou no seu exercício como ciência, na construção de seu objeto e na realização de sua prática” (FRANCO, 2003, p. 42).

A Pedagogia imbuída de um compromisso transformador, se destinará a formar professores portadores de praxis social e conscientes de seu papel na construção de alternativas para contribuir com a transformação da realidade socioambiental no sentido de torná-la mais sustentável. Isso porque, tomando como referência o pensamento de Franco (2003, p. 67), o Pedagogo além de assumir função de professor na realização de atividade, educativa, também é “aquele profissional que organiza as possibilidades da ação docente” e portanto, desenvolve ainda práticas pedagógicas e administrativas.

Por isso, defende-se a necessidade da ambientalização do currículo de formação deste profissional para que suas futuras práticas profissionais, sejam elas em sala de aula ou em outras áreas de atuações como: coordenação pedagógica, política, gestão e planejamento educacional, possam ocorrer alicerçadas na inter-relação “pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade, [...] pois a docência deve se fundamentar pela Pedagogia, não sendo correto afirmar que a Pedagogia se faz pela docencia” (FRANCO, 2003, p. 117).

Assim, a formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia poderá favorecer a construção de situações inovadoras de aprendizagem e de reflexões que valorizem a formação humana para a emancipação dos seus educandos. E dessa forma, pode possibilitar a problematização das estruturas de desigualdades sociais apresentadas e permitir a construção de uma visão crítica para a inserção dos conhecimentos dentro deste pressuposto nas respectivas áreas de atuação (FRANCO, 2003).

Assim, parece que a questão do desenvolvimento profissional do professor e da aprendizagem da docência na perspectiva da educação ambiental são questões centrais para se abordar no curso de Pedagogia, pois a efetivação desta política pública no ensino formal ainda constitui um desafio a ser superado. Para tanto, é fundamental que se invista na “formação inicial e no desenvolvimento profissional e na melhoria das infraestruturas das escolas, a fim de que se constituam em ambientes capazes de ensinar com qualidade [...]” (PIMENTA e GHEDIN, 2012, p. 52-53), e para isso, é imprescindível que a Pedagogia ofereça uma sólida formação e um desenvolvimento de professores, capazes de superar as lacunas existentes nos processos formativos destes profissionais.

Diante dessa realidade, o sonho pretendido com a realização deste trabalho é disseminar e aplicar esta proposta de formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia, nos diferentes espaços formativos no ensino superior.

Contribuir significativamente na vida profissional dos estudantes deste curso nas regiões da Bahia, seja em universidades, faculdades, institutos de educação superior.

Oportunizar reflexões, problematizações, construções e reconstruções de saberes e orientações através das quais a interdisciplinaridade e a transversalidade

possam ser trabalhadas em toda base curricular e que permitam uma formação de um profissional crítico e protagonista no sentido de transformar e construir sociedades socialmente justas, economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis.

Portanto, a intenção é que este trabalho estrapele os muros da academia e sirva de inspiração para formar novos professores, novos líderes comprometidos com questões sociomambientais em suas práxis educativas no cotidiano.

Por fim, é conveniente dizer que, os objetivos iniciais da pesquisa foram alcançados porque através dos dados levantados na pesquisa documental, na análise bibliográfica e da análise dos dados obtidos, foi possível chegar a conclusões que atestam a relevância e importância desse estudo. É importante dizer que não houve a intenção de esgotar as indagações e novas possibilidades de pesquisas podem ser aventadas sobre esta perspectiva do conhecimento.

Conclui-se que, o estudo mostrou haver contribuição da educação ambiental na reformulação de valores, atitudes, habilidades e competências que promovam a sustentabilidade, faz-se necessário a incorporação dos princípios da mesma nas concepções de propostas, programas e currículos para formação de professores tão carentes de conhecimentos desta área. O curso de Pedagogia pouco tem contribuído para a inserção da temática ambiental na formação destes profissionais e isso constitui um fator limitador para o favorecimento da ambientalização das suas futuras práticas educativas e pedagógicas nos espaços formativos.

Estas proposições devem ser inovadoras e favorecer o processo participativo, interdisciplinar e democrático. Sem isso, não há como desenvolver nos alunos a mundanças de consciência tão necessária para provocar a reverberação de práticas e ações positivas em favor da construção de um outro mundo mais sustentável, digno e ético que mereça nosso reconhecimento que a própria vida deve ter.

Preocupando-nos em contribuir para a superação de uma lacuna existente em educação ambiental na formação inicial do professor no curso de Pedagogia e objetivando propor uma qualificação profissional nesta área integral, sistêmica e interdisciplinar, fundamentada em uma abordagem crítica, emancipatória e comunicativa, apresenta-se como proposta de conclusão de curso neste trabalho, a ementa de disciplina de educação ambiental para o curso de Pedagogia, articulada com os pressupostos dos princípios da aprendizagem dialógica e da comunidade de aprendizagem, e que se encontra disposta no (Anexo A).

## 6. LITERATURA CITADA

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de abr. de 2015.

ANTUNES, R. **Amostragem aleatória simples**. Blog Sondagens e Estudos de Opinião. 2011. Disponível em: <<https://sondagenseestudosdeopinio.wordpress.com/amostragem/amostras-probabilisticas-e-nao-probabilisticas/amostragem-aleatoria-simples/>> Acesso em: 11 de janeiro de 2016.

KITZANN, Dione; ASMUS, Milton. Do treinamento à capacitação: a integração da educação ambiental ao setor produtivo. In: RUBSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAHIA. **Lei nº 10431 de 20 de dezembro de 2006**. Disponível em: < <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85743/lei-10431-06>>. Acesso em: 16 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **PLANO DE MANEJO DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO CONDURU**. Dezembro 2005. Disponível em:< <http://www.parquedoconduru.org/index.php/o-parque/plano-de-manejo>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.056/2011: Política Estadual de Educação Ambiental**. Disponível em:< [http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/livro\\_lei\\_ambiental\\_versao\\_final\\_web.pdf](http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/livro_lei_ambiental_versao_final_web.pdf) >. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº12.377 de 28 de dezembro de 2011**. Disponível em: < <http://faolex.fao.org/docs/pdf/bra125136.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC: projeto acadêmico-curricular do curso de licenciatura em pedagogia**. Ilhéus: UESC, 2012. Disponível em: <[http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac\\_pedagogia\\_2013.1.pdf](http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/pedagogia/pac_pedagogia_2013.1.pdf)> Acesso em: 29 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Meio Ambiente. **Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado da Bahia**. Salvador: Epresa Gráfica da Bahia, 2013. Disponível em: <<http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/ProgramaEducacaoAmbiental01.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Recomendação nº 01 de 28 de outubro de 2014**. Disponível em:< [http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/RECOMENDACAO\\_CIEA\\_N\\_01.pdf](http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/RECOMENDACAO_CIEA_N_01.pdf)> Acesso em: 20 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **PERFIL DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Salvador: SEI,

2015. Disponível em: <  
[http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2197&Itemid=110](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2197&Itemid=110)>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. PLANO DE TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO BAIXO SUL DA BAHIA. **Secretaria de Planejamento Estadual – SEPLAN**. Salvador: SEPLAN, 2010. Disponível em: <  
[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio021.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio021.pdf)>. Acesso em: 16 de março de 2015.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)> Acesso em: 20 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Presidencia da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 20 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. 1992. Disponível em: <  
[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat\\_ea.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf)>. Acesso em 25 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 9 ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente: saúde**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, p. 193. Disponível em: <  
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente: saúde**. Secretaria de educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf#page=55>>. Acesso em: 30 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em: 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2,** de 19 de fevereiro de 2002. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental: ProNEA.** Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. 3. Ed. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm)>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 15 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: 20 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** DF: 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação 2014.** Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer homologado Despacho do Ministério**, publicado no D.O.U. de 25/06/2015, Seção 1, pág. 13. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces213\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces213_08.pdf)>. Acesso em: 30 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. UNIDADE DA FEDERAÇÃO. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. RJ: 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ba>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2016.

BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BZINSKI, Íria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 7ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=0tO2L26DsX4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=0tO2L26DsX4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida**: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação ambiental e a formação de professores. In: BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf#page=55>>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

CARTA DA TERRA. **Ministério do Meio Ambiente**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra>>. Acesso em: 02 de mai. de 2015.

CAVALCANTI, Júlia Nazário de Abreu. Educação Ambiental: conceitos, legislação, decretos e resoluções pertinente e a formação continuada de professores em educação ambiental na Paraíba. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 30, n. 1, p. 71 – 82, jan. / jun. 2013.

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. **Aprendizagem Dialógica**: base para a Educação e a transformação social no Brasil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, n. 1, p. 53-78, 2011. Disponível em: <

<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3760919.pdf>>. Acesso em: 17 de jun. de 2015.

DIAS, Genebraldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 6ª Ed. Rev. e Ampl. pelo autor. São Paulo: Gaia, 2000, p. 31-83.

DOURADO, L.F. **A Base Comum Nacional e a formação dos professores**. Brasília, CNE, 2013, p. 367-388. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/43529/27398>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

DUARTE, Valéria do Rosário, et al. A Formação do Educador Ambiental em Debate: uma perspectiva interdisciplinar sobre o perfil deste profissional. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, 2014, p. 98-113.

FARIAS, Alessandra Marlice de Brito, et al. Educação ambiental e políticas públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V. 30, n. 1, p. 179 – 201, jan./ jun. 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FIGUEIREDO, João B. A.; SILVA, Maria Eleni da. **Formação do(a) Educador(a) Ambiental numa Perspectiva Dialógica e Relacional**. In: Reunião Anual da ANPED, 33a. 2010, Caxambu: MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6585--Int.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2015.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/208948998/Compartiendo-Palabras-Ramon-Flecha#scribd>>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Páris, 2003, p. 15-117.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** 3ª Ed. São Paulo, Petrópolis, 2000, p. 59-99.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho:** perspectivas do final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44. Disponível em: < [https://2mpjbg-dm2306.files.1drv.com/y3mMZ4yNX3tmUA2ePBsUTuF61q9il0\\_w9upze1hH13u6MPrOY6YXU8PCKsyandp-Yg\\_4fB\\_wsmYttcUwqHIBfSLM1SQRsqwm64\\_MGijQjeVDMTer99b\\_-DWnVUchGwHijFSftgRkDj6-WWHv49PWKqa1\\_g/GIL%20-%20Como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20\(2002\).pdf?psid=1](https://2mpjbg-dm2306.files.1drv.com/y3mMZ4yNX3tmUA2ePBsUTuF61q9il0_w9upze1hH13u6MPrOY6YXU8PCKsyandp-Yg_4fB_wsmYttcUwqHIBfSLM1SQRsqwm64_MGijQjeVDMTer99b_-DWnVUchGwHijFSftgRkDj6-WWHv49PWKqa1_g/GIL%20-%20Como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20(2002).pdf?psid=1)>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

GODOY, Amalia Maria Goldberg. **O Clube de Roma:** evolução histórica. 2007. Disponível em: <<http://amaliagodoy.blogspot.com/2007/09/desenvolvimento-sustentvel-evolu.html>> Acesso em: 22 de abril de 2015.

GONZÁLEZ, Sonia Fernández; FERNÁNDEZ GARVÍN, Rosa; MANZANERO GONZÁLEZ, Victor. Tertúlias Pedagógicas Dialógicas: con el libro en la mano. **Revista Electrónica de Formación del Profesorado**, nº 15, p. 113-118, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>>. Acesso em: 17 de jun. de 2015.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa:** racionalidad de la acción y racionalización social, Vol. 1, Madrid: Taurus, ([1981]2001). (Publicado originalmente em 1981).

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A Escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As Comunidades de Aprendizagem e o Novo Papel do Professor. **Revista Pátio**, Ano VI, nº 24, Nov/2002-Jan/2003, p. 14-17.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental.** 4ª Ed. Revista, São Paulo: Cortez, 2007, p. 147.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Rev. Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2005. Resenha de: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**

Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao\\_leitura/pedagogia/resenhapedagogiapedagogos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/pedagogia/resenhapedagogiapedagogos.pdf)>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian; LABEGALINI, Andréia Cristina Fregate Baraldi (Orgs). **Pesquisa em educação: passo a passo**. Marília: Edições M3T Tecnologia e Educação, 2007. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=BXGdZKMO5t8C&pg=PR1&lpg=PR1&dq=pesquisa+em+educa%C3%A7%C3%A3o+passo+a+passo&source=bl&ots=QCKSKVwBHi&sig=lfAGNDRUNxNzxowhJ3n8Ob3qUpU&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwj87liyvfiLAhWKI5AKHTmkBZ8Q6AEIlzAC#v=onepage&q=pesquisa%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20passo%20a%20passo&f=false>>. Acesso em 05 de abril de 2015.

MAPA DO FIM DA FOME: metas sociais contra miséria nos municípios baianos. **Fundação Getúlio Vargas**. RJ: Instituto Brasileiro de Economia – IBRE, 2001. Disponível em: <[www.cps.fgv.br/ibre/cps/pesq\\_recentes/ESM\\_MAPAS\\_BA.PDF](http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/pesq_recentes/ESM_MAPAS_BA.PDF)>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MEDINA, Naná Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 44-161.

MEIRA, Pablo; SATO, Michéle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Paulo: EDUFSCar, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Eliana de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, mai/ago. 2003.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratando de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ORELLANA, Isabel. **La Comunidad de Aprendizaje en Educación Ambiental: una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales**. Tópicos en Educación Ambiental, Vol. 3, nº 7, p. 43-51, México, 2001.

\_\_\_\_\_. Isabel. La Formación Continua de Profesores en Educación Ambiental: lá propuesta de EDAMAZ. **Tópicos en Educación Ambiental**, Vol. 4, nº 10, p. 50-62, México, 2002.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta et al. **A Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores**: o curso de pedagogia em foco. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=761>>. Acesso em: 22 de abr. de 2015.

PADUA, M. S. A Educação Ambiental: um caminho possível para mudanças. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, SEF, 2001, 149 p.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **As Políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil**: evolução e perspectivas. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=761>>. Acesso em: 23 de abri. de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 19-233.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIGUEIRA, Dary Moreira Gonçalves, et al. Florest cover, extinction thresholds and time lags in woody plants (Myrtaceae) In: **The Brazilian Atlantic Forest**: resources for conservation. Biodivers Conserv., 2013.

RIO+20. **Instituto Socioambiental**. 2012. Disponível em:<<https://www.socioambiental.org/pt-br/cop-21>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michelé; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Suzyane Santos da. **Educação Ambiental**: dos pressupostos à prática pedagógica. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/38924>>. 2013. Acesso em: 19 de jul. de 2015.

SORRENTINO, Marcos. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC. SEF, 2001. p. 40. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf#page=39>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

SOUZA, Alday de Oliveira. **Reforma Curricular e Educação Ambiental no Município de Vitória da Conquista – Bahia**. São Paulo: USP, 2004 (Tese Doutorado).

TABANEZ, M. F.; PADUA, S. M.; SOUZA M. das G. de. A Eficácia de um Curso de Educação Ambiental Não Formal para Professores Numa Área Natural: estação ecológica dos CAETETUS – SP. **Rev. Instituto Flor**. São Paulo, 1996. Disponível em: <[http://www.iflorestal.sp.gov.br/RIF/RevistaF/RIF8-1/RIF8-1\\_71-88.pdf](http://www.iflorestal.sp.gov.br/RIF/RevistaF/RIF8-1/RIF8-1_71-88.pdf)>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

TABANEZ, Marlene Francisca. **Aprendizagem profissional da docência: repercussões de um projeto de políticas públicas em educação ambiental**. (Tese Doutorado) Universidade de São Carlos – UFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. Marlene Francisca, et al. **Formação continuada de professores do ensino fundamental em Educação Ambiental: contribuições para políticas públicas**. In: MEDEIROS, Aline Maria de; ROSELI, Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). Complexidade da Docência e Formação Continuada de Professores. São Paulo, EDUFSCar, 2009.

TBILISI. **Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**. 1977. Disponível em: <<http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A Concepção Educacional Freireana e o Contexto Escolar: Subsídios À Efetivação Das Dimensões “Pesquisa E Ação” Em Educação Ambiental Na Escola**. VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. A Educação Ambiental na Escola Básica: diretrizes para a divulgação dos caminhos científicos. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, nº 1, 2012, p. 29-48.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na Formação de Professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004, p. 17-225.

\_\_\_\_\_. TRISTÃO, M.; ZENOBI, V. (Coord.). GT 21 – Educação ambiental e formação de professores. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, 5., 2006, Joinville. 4 p. Documento encaminhado posteriormente.

\_\_\_\_\_. Espaços/tempos de formação em educação ambiental. In: GUERRA, Antonio F. S; TAGLIEBER, José E. (Orgs.). **Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

TURCI, Fábio. **Países entram em acordo na Conferência do Clima em Paris**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/12/paises-entram-em-acordo-na-conferencia-do-clima-em-paris.html>> Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

VIEZZER, MOEMA; OVALLES, OMAR. **O manual latino-americano de educação ambiental**. São Paulo: Editora Gaia, 1995, p. 192.

VILELA, Bárbara Tatiane da Silva; Farias, Carmen Roselaine de Oliveira. **Ambientalização Curricular no Ensino Superior:** O caso do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. SP: 2013. Disponível em: [www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1447-1.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1447-1.pdf). Acesso em: 07 de junho de 2015.

ZUIN, Vânia Gomes; FREITAS, Denise. **Considerações sobre a ambientalização do ensino superior:** o curso de licenciatura em química. In: Reunião Anual da ANPED, 30a., Caxambu: MG, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT22-2994--Int.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

## APÊNDICE A

### EMENTA DE DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA O CURSO DE PEDAGOGIA<sup>24</sup>

FACULDADE/UNIVERSIDADE  
CURSO DE PEDAGOGIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### I. Identificação:

**Universidade/Faculdade:**

**Curso:** Pedagogia

**Departamento:** Ciências da Educação

**Disciplina:** Disciplina de Educação Ambiental no Curso de Pedagogia

**Nome do(a) Professor(a) Responsável:** Manoel dos Santos

**Semestre:**

**Carga horária/Créditos:** 60

**Número de alunos:**

**Classificação:** ( x ) OB            ( ) OP

#### II. Introdução:

O presente trabalho foi construído com base nos elementos resultantes obtidos através da investigação sobre como ocorre a formação de professores em educação ambiental, no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como proposição e contribuição acerca das lacunas apresentadas no seu Projeto-Acadêmico Curricular.

Nessa direção, a relevância desta proposta como produto final de um Mestrado Profissional em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável é imprescindível, considerando que a política de educação ambiental no Brasil está posta, mas na prática não se efetiva como deveria.

---

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos T. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. 6ª ed. São Paulo: MG, Ed. Associados, 1987, p. 13-109.

Diante dessa conclusão, pretende-se contribuir com um novo perfil de profissional reflexivo capaz de incorporar conhecimentos da educação ambiental na realidade cotidiana das práticas educativas nas escolas.

Partindo dos dados obtidos na pesquisa e das reflexões estabelecidas neste percurso, pode-se apresentar aqui cinco lições aprendidas durante este processo de construção deste trabalho.

As lições aprendidas que serão apresentadas a partir de então, foram significativas para o meu desenvolvimento enquanto pesquisador e profissional, poder contribuir com a elaboração e disponibilização da respectiva ementa de disciplina de educação ambiental para o curso de Pedagogia.

A primeira lição aprendida: educação ambiental não se faz sem implementar um processo comunicativo e participativo das pessoas e das comunidades do entorno da problemática socioambiental.

A segunda lição aprendida: A Universidade tem um ritmo diferente e para fazer pesquisa envolvendo a mesma como foco de investigação para a construção do conhecimento é preciso dedicação de um tempo maior do que o imaginado quando se trata de acesso a informações que necessitam de sua anuência

A terceira lição aprendida: é preciso nadar contra as correntezas e para isso a educação ambiental deve ocupar o seu espaço, efetivamente. Na formação de professores, percebe-se que a sua contribuição ainda é incipiente.

A quarta lição aprendida: dar o verdadeiro valor à educação ambiental, dada a sua relevância e contribuição para transformação do ser humano e de realidades em favor da construção de sociedades sustentáveis. E para isso é necessário que haja mudança de valores, comportamentos e atitudes do ser humano frente à problemática socioambiental.

A quinta lição aprendida: a educação ambiental tem multiplicidade de visões e concepções. E por isso é preciso ter coerência sobre qual linha teórico-prática metodológica que dialoga com os ideais e visão de mundo de cada pesquisador.

Neste sentido, a abordagem crítica foi a concepção escolhida para embasar a formulação e implementação da proposta pedagógica que embasa a concepção do trabalho proposto na forma de ementa da disciplina de educação ambiental para o campo da Pedagogia, dada a complexidade da problemática socioambiental vivenciada na atualidade, bem como, a falta de formação de professores adequada

para trabalhar esta temática com qualidade, fundamentada no “processo reflexivo e crítico como sendo a maneira de ultrapassar a condição de mero reprodutor e a possibilidade de levantar problemas e questionar a realidade” (LIMA e GOMES, 2012, p. 195)<sup>25</sup>. Isso porque, se a ideia é trabalhar com base na perspectiva da concepção pedagógica crítica, faz-se necessário desenvolver no professor a autonomia do pensar, a partir da relação reflexão-ação-reflexão para estabelecer o processo de conscientização, e por sua vez, a emancipação do ser humano e no caso específico, do professor.

A sexta e última lição aprendida: após ter estudado sobre este tema e ampliado as discussões e reflexões relativas às diferentes concepções teórico-metodológicas que fundamentam as práticas educativas em educação ambiental. Percebe-se que um fazer educativo nesta dimensão embasado em uma perspectiva crítica, emancipadora e transformadora, se faz a partir de uma articulação da dimensão teórico-prática com a construção de espaços educadores, democráticos e sustentáveis de forma dialógica e participativa.

Para isso, é necessário que o professor qualificado nesta área do conhecimento desenvolva experiência profissional com aplicação prática destes saberes para além da sala de aula. De maneira que estas vivências educativas cotidianas sejam capazes de transformar realidades, contextos e a vida de pessoas por meio da disseminação dos princípios da sustentabilidade para a minimização das problemáticas socioambientais.

A partir de todas estas problematizações, essa ementa foi estruturada com espírito de promover inovações e enriquecimento na formação de professores e no fenômeno educativo nos espaços formativos, conforme será apresentada nesta proposta.

---

<sup>25</sup> LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** (Orgs), 7ª ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 186-232.

### **III. Ementa:**

Esta disciplina tem como objetivo propiciar a formação do Pedagogo em educação ambiental fundamentada nos princípios da aprendizagem dialógica, emancipatória, sistêmica e inovadora de forma interdisciplinar, democrática e participativa, voltada para a construção de práticas educativas que instituem os fundamentos de sociedades sustentáveis. Partindo desse pressuposto, esta disciplina proporcionará bases epistemológicas e práticas apresentando condições de aprendizagem e recursos de investigação, tendo como ênfase o professor como pesquisador reflexivo, apto a recorrer aos princípios da aprendizagem dialógica, da comunidade de aprendizagem em educação ambiental e da pesquisa-ação como norteadores da prática educativa e pedagógica neste campo do saber, na perspectiva dialógica e interdisciplinar. Se tratando da pesquisa-ação, buscar-se-á a adoção de estratégias de diagnóstico de uma situação prática para a resolução de uma problema relacionada a uma lacuna da inserção de conhecimentos da educação ambiental na proposta pedagógica da escola; proposição de ação, avaliação de sua eficiência, ampliação da compreensão de novas situações socioambientais. Pretende-se abordar a problemática socioambiental em âmbito internacional, nacional e local. Compreender e discutir os fundamentos históricos e epistemológicos da educação ambiental; os marcos legais e institucionais da educação ambiental no Brasil. Transversalidade e interdisciplinaridade, educação ambiental nos currículos de formação de professores no curso de Pedagogia; políticas públicas de educação ambiental no Brasil e sua relação com a formação de professores; pressupostos da aprendizagem dialógica e da comunidade de aprendizagem. Nesta proposta, as reflexões ocorrerão em torno de dois eixos temáticos. O primeiro abordará questões relacionadas à problemática socioambiental, os pressupostos e os fundamentos da educação ambiental. O segundo estabelecerá reflexões sobre a formação de professores em educação ambiental no curso de Pedagogia. As temáticas tratadas neste trabalho pretendem instrumentalizar o processo de formação de professores em uma perspectiva dialógica e prática reflexiva, fundamentada na ação participativa dos profissionais, cujos conhecimentos sobre o ambiente biofísico e os problemas associados às questões socioambientais possam criar condições para habilitá-los na busca de possíveis soluções para mitigá-los. Em função do comprometimento dos mesmos com a construção de um novo paradigma de um mundo mais sustentável.

### **IV. Objetivos Específicos:**

1. Oportunizar a incorporação dos pressupostos teórico-metodológicos da educação ambiental nos currículos escolares para subsidiar as futuras práticas pedagógicas de professores, através da sua instrumentalização sobre a dimensão

socioambiental, e possibilitar o diálogo entre as políticas públicas socioambientais e as práticas educativas;

2. Proporcionar reflexão sobre o papel da educação ambiental aliada às princípios da aprendizagem dialógica e de comunidade de aprendizagem no processo de formação de professores, visando a transformação das questões socioambientais de maneira participativo com o envolvimento das comunidades escolar e local na busca de alternativas para soluções das mesmas;
3. Criar condições de vivências que favoreçam aos estudantes a elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares baseados na relação teórico-prática articulados com as questões e as ações educativas socioambientais nos contextos locais como subsídio à formação em educação ambiental no curso de Pedagogia.

## **V. Eixos Temáticos:**

### **1. A PROBLEMÁTICA SOCIAMBIENTAL, PRESSUPOSTOS E OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

- Panorama da Problemática Socioambiental;
- Breve Histórico da Questão Socioambiental;
- Os Marcos Legais e Institucionais da Educação Ambiental no Brasil;
- O Conceito de Educação Ambiental;
- A Educação Ambiental na Bahia;
- As Contribuições da Aprendizagem Dialógica na Formação Pedagógica em Educação Ambiental;
- Procedimentos Metodológicos em Comunidade de Aprendizagem na Formação de Professores em Educação Ambiental.

### **2. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA**

- A Importância do Desenvolvimento Profissional Docente;

- A Legislação sobre à Organização da Formação de Professores;
- A Educação Ambiental na Formação de Professores;
- A Formação de Professores no Curso de Pedagogia;
- Análises e Discussões sobre a Educação Ambiental na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia;
- Políticas Públicas e a Dimensão Epistemológica/Metodológica em Educação Ambiental no Curso de Pedagogia.

## **VI. Estratégias Metodológicas:**

### **I. Dinâmica de Grupo: integração, autoconhecimento e desenvolvimento pessoal.**

**Atividade I:** Quem sou eu?

**Objetivo Específico:** Criar clima amistoso entre os participantes e despertar o senso de valorização e fortalecimento de identidade como pessoa para o seu desenvolvimento pessoal.

#### **Estratégia Metodológica:**

Realizar apresentação pessoal e as expectativas relacionadas ao processo de formação refletindo sobre quem são e porque optaram pelo curso e expondo o que os trouxeram e o que levam do curso. A partir de então, solicita-se que os participantes desenhem o seu auto-retrato em um lado do papel em branco e no outro lado desenhem a mão em cada dedo escrever uma qualidade sua e em seguida apresentar ao grupo (SERRÃO e BALEIRO, 1999)<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> SERRÃO, Margarida; BALEIRO, Maria Clarice. **Aprendendo a Ser e a Conviver**. 2. ed. São Paulo: FTD, 1999. (Fundação Odebrecht).

Após este momento, o formador possibilitará a reflexão e estabelecerá relações entre momentos cruciais da sua vida de cada um com a trajetória pessoal atual, a partir dos seguintes pontos (COSTA, 2001, p. 23-24)<sup>27</sup>:

1. Como me sinto como pessoa, perante mim mesmo?
2. Como foi minha trajetória para chegar até aqui?
3. Diante das oportunidades que tive, quais foram minhas decisões?
4. Qual minha atitude básica diante da vida? Eu assumo a responsabilidade por tudo que me acontece ou tento responsabilizar outras pessoas?
5. Eu sou uma pessoa que compreende e aceita? Por quê?
6. E diante dos problemas socioambientais, como me posiciono? Assumo responsabilidade?
7. Quais momentos foram cruciais na minha vida para que tivesse motivação e neste momento estar engajado em causas socioambientais?

**Recursos:** aparelho de som, MP3 suave, folha de papel sulfite, lápis de cor, canetas hidrocor.

## **I. Atividades de Grupo**

**Atividade II:** Mapeamento Conceitual na Construção do Conhecimento em Educação Ambiental no Currículo de Pedagogia.

**Objetivo Específico:** Conhecer o grau de conhecimento dos estudantes sobre as temáticas abordadas.

---

<sup>27</sup> COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O professor como educador:** um resgate necessário e urgente. Salvador, Fundação Luiz Eduardo Magalhães, 2001.

### **Estratégia Metodológica:**

O mapa conceitual será um instrumento pedagógico que auxiliará os estudantes no processo de construção do conhecimento através da representação dos “esquemas conceituais, que dão forma à estrutura cognitiva do sujeito, estabelecendo relações significativas entre os conceitos e forma de proposições” (MEDINA e SANTOS, 1999, p. 44)<sup>28</sup>.

Durante o processo de realização deste diagnóstico sobre a explicitação das ideias prévias dos estudantes, identifica-se-á as inter-relações estabelecidas e as diferentes concepções para a partir da realidade do aluno, construir novas situações de aprendizagem que reforcem e/ou midifiquem os esquemas conceituais dos estudantes a partir de objetivos definidos claramente.

**Recursos:** revistas, jornais, fotografias, cartolina, folha de papel sulfite, cola e computador.

### **Atividade III: Atuação Educativa de Êxito (AEE) – Tertúlia Pedagógica Dialógica<sup>29</sup>**

**Objetivo Específico:** Oportunizar o aprofundamento sobre os conhecimentos teórico-metodológicos das principais teorias e políticas públicas de educação ambiental na conjuntura atual.

### **Estratégia Metodológica:**

- **Leitura das Bases Científicas da Aprendizagem Dialógica e de Educação Ambiental:**

---

<sup>28</sup> MEDINA, Naná Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental:** uma metodologia participativa de formação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

<sup>29</sup> INSTITUTO NATURA. **Caderno de Formação Pedagógica Dialógica de Comunidade de Aprendizagem,** 2015. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/10/6572906c71693d49b4e963bca256ad22.pdf>> Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

Na Tertúlia Pedagógica Dialógica os estudantes do curso de Pedagogia durante 30 horas atuarão intensamente em contato com leituras de bases científicas, refletindo sobre suas implicações e a realidade objetiva, sempre articulando com os princípios da aprendizagem dialógica. Essa atividade visa refletir na ação educativa com vistas a busca de soluções para a superação das lacunas deixadas em sua formação inicial, e dessa maneira, terem instrumentos para a transformação das suas práticas educativas.

- **Problematização sobre os textos:**

Após a leitura do texto selecionado sobre a temática socioambiental abordada, os estudantes serão convidados a socializar trechos do material lido e estabelecem relações entre os aspectos teóricos com a prática educativas e com a realidade objetiva vivida no contexto da comunidade escolar e local.

- **Reflexão sobre os textos:**

Após todos os participantes realizarem suas participações, o formador reelabora as interpretações relativas aos textos e reflete sobre o papel do professor concernente às práticas educativas comprometidas com a transformação as questões socioambientais.

### **Recursos:**

O formador deverá selecionar e disponibilizar os textos e obras de base científicas para fomentar os momentos de profundo, rigoroso e ético processo de desenvolvimento profissional do estudante de Pedagogia. Usar recursos audiovisuais como: projetor, vídeo-aulas, documentários, filmes, músicas, imagens, para complementar e fomentar a pesquisa no contexto da aprendizagem dialógica.

**Atividade IV:** Análise de Propostas Pedagógicas de Escolas Públicas do Ensino Fundamental.

**Objetivo:** Criar situações de aprendizagem para compreender os contextos, as condições e os processos nos quais se realizam nas ações pedagógicas, para a partir disso, identificar as dificuldades de inserção da educação ambiental nos currículos escolares e nas práticas educativas. E orientar o coletivo de professores no processo de elaboração de planejamento das práticas educativas transversais e interdisciplinares.

### **Estratégia Metodológica:**

Realizar visita às escolas, reuniões, discussões e entrevistas com diretores, coordenadores, professores e funcionários, apresentar a proposta de trabalho ao coletivo de educadores. Após este processo realiza-se a sensibilização e a análise da realidade e como a problemática socioambiental é abordada pelas concepções de planejamento da escola.

Realiza-se o levantamento de dados por meio dos documentos oficiais da escola como: projeto político pedagógico, planos de unidade, planos de disciplinas, planejamento de aulas e atividades dos alunos, bem como observação participante em sala de aulas, e com base nestas informações elaborar e apresentar projetos pedagógicos na área da educação ambiental com abordagem interdisciplinar.

De forma coletiva, chega-se à fase da tomada de decisão sobre a articulação e a colaboração entre todos para a implementação da proposta de trabalho.

Neste momento prossegue-se o processo de idealização (o sonho), do que se deseja ou como deverá ser a proposta de solução para as lacunas encontradas no processo de inserção das questões socioambientais no currículo e nas práticas escolares.

Segue-se com a fase de seleção de prioridades com a participação do coletivo de educadores, identificando quais serão as temáticas socioambientais necessárias para incorporação no currículo, e no planejamento pedagógico da escola na reformulação curricular.

Por fim, entra-se na fase do planejamento participativo propriamente dito. Neste momento serão definidos os objetivos, o caminho, os procedimentos e as estratégias e o plano de ação estipulando as ações para atingir as metas, e como consequência, o sonho.

Para tanto, neste processo de planejamento participativo, tomar-se-á como suporte metodológico, além da mediação dos princípios da aprendizagem dialógica que embasam a proposta de comunidade de aprendizagem, também toma-se como referência os princípios metodológicos da pesquisa-ação.

Estas concepções apresentam as bases interativas que favorecem a cooperação entre professores inovadores e especialistas em currículos no âmbito da escola, “para analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas” (ELLIOT, 1998, p. 138)<sup>30</sup>, na inserção do conhecimento da educação ambiental na instituição escolar.

Este constituirá um momento rico e poderoso de transformação coletiva, pois abre possibilidades para o diálogo e para a “*reflexão em ação* a partir de fenômenos encontrados em sala de aula” (ELLIOT, op. cit., p. 141).

A pesquisa-ação colaborativa é uma importante ferramenta de sensibilização do coletivo de educadores para questões do seu contexto, da linguagem e da reflexão em ação (ELLIOT, 2008, p.142). Busca fomentar o processo de constante aprendizagem profissional enquanto professor-pesquisador e um facilitador de mudanças educacionais entre seus pares, promovendo a auto-reflexão e elaborando estratégias e alternativas para a solução dos problemas de maneira aplicada para melhorar a prática educativa (ELLIOT, 1998; PEREIRA, 1998<sup>31</sup>).

A pesquisa-ação pode ser utilizada como uma importante estratégia para a captação de informações, pois segundo Thiollent (2011)<sup>32</sup>, no processo coletivo de investigação pode-se utilizar vários instrumentos como: técnicas de seminários, entrevistas, reuniões de discussões, técnicas de grupo, observação-participante, diários de campo, utilização de técnicas individuais como a realização de entrevistas e o uso de questionários. Pode-se ainda recorrer a informações específicas sobre

---

<sup>30</sup> ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C.M.G., Fiorentini, D e Pereira, E.M. de A (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 137-152.

<sup>31</sup> PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Geraldi, C.M.G., Fiorentini, D e Pereira, E.M. de A (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 153-181.

<sup>32</sup> THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

determinados assuntos e discussões que favoreçam o desvelamento da realidade que se deseja compreender.

Além disso, Thiollent (2011, p. 107) também afirma que é possível “pesquisar e agir com o conjunto da população implicada na situação-problema [...]”. O envolvimento dos sujeitos no processo de construção da estratégia para transformar determinadas realidades é um fator rico, pois pode provocar efeitos significativos nas práticas educacionais e bases materiais com características e critérios aceitos pelos coletivos de profissionais da escola.

Nessa mesma direção, Pereira (1998) ressalta que uma das grandes características da Pesquisa-ação em sua perspectiva inovadora é seu caráter participativo, democrático e indutor de transformações sociais.

Assim, com base no procedimento adotado para a coleta de dados, o professor pesquisador/reflexivo realizará análises e discussões coletivamente sobre as informações levantadas, em seguida elabora-se o planejamento dialógico e interativo definindo claramente (THIOLLENT, 2011), sobre quem são os atores ou as unidades de intervenção. Nesta fase busca-se identificar, as convergências, os conflitos, as lacunas e proposições. Identifica-se como ocorre o processo de tomada de decisão e atua no sentido de mediar a definição e concretização dos objetivos da ação. Criam-se juntos, os critérios para o processo avaliativo. Neste processo, é fundamental que se assegure a continuidade das ações, a participação da comunidade escolar e da comunidade local, de forma que se possa estabelecer deliberações e avaliação de resultados positivos.

**Recursos:** computador, impressora, projetor, gravador de som, câmera fotográfica, filmadora, papel sulfite, vídeos, documentários de questões socioambientais, livros, artigos, roteiro de entrevista e questionários.

**Atividade V:** Estudo de Caso – Como transformar escolas em Comunidade de Aprendizagem com ênfase na Educação Ambiental?

**Objetivo:** Proporcionar e integrar conhecimento sobre os princípios da aprendizagem dialógica para a orientação, inspiração e participação dos futuros professores na

transformação de suas escolas em Comunidade de Aprendizagem na perspectiva da educação ambiental.

### **Estratégia Metodológica:**

Construir situação real ou adaptada da realidade para que os estudantes analisem à luz dos princípios da aprendizagem dialógica e da educação ambiental o processo de implementação da estratégia de Comunidade de Aprendizagem. Para que cheguem a possíveis conclusões e proponham alternativas para sua efetivação empregando seus conceitos e fundamentos nos estudos realizados sobre a temática.

Para a construção de um repertório conceitual é recomendável que o estudante pesquise sobre o tema em estudo com antecedência. E, dessa forma, possa analisar as fases e o processo de transformação de uma escola em comunidade de aprendizagem, observando os princípios e pressupostos da aprendizagem dialógica que compõem as bases da “metodologia comunicativa<sup>33</sup>” e os fundamentos da educação ambiental para a formação de professores no currículo de Pedagogia.

### **Recursos:**

Plataforma teórica (livros, teses, dissertações, monografias, artigos e documentários) sobre comunidade de aprendizagem, formação de professores e educação ambiental.

### **Atividade VI: Seminário sobre uma temática Socioambiental**

**Objetivo:** Desenvolver autonomia intelectual na construção do conhecimento socioambiental com vistas a contribuir para a transformação de suas ações educativas.

### **Estratégia Metodológica:**

---

<sup>33</sup> **RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL:** estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Espanha: Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em: <http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bb798930.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2016.

A estratégia de seminário proporcionará aos estudantes o estudo de uma temática socioambiental em diferentes perspectivas e em seguida deverão apresentar os resultados de forma sistematizada no espaço de formação.

A escolha da temática e dos componentes da equipe deve ser feita em consenso com os estudantes e o formador orientados pelo mesmo.

O tempo de estudo para a preparação do material pelos estudantes e o processo de planejamento e pesquisa destas informações a serem apresentadas devem ocorrer com orientação do formador durante a formação ou em espaço de formação em encontros definidos conjuntamente. Sempre valorizando a autonomia intelectual, a maturidade e a curiosidade do estudante na construção do conhecimento para fazer apresentar um trabalho com qualidade.

**Recursos:** computador, projetor, vídeos, caixa de som, microfone.

## **II. Atividade de Campo em Grupo**

**Atividade VIII:** Trilha Ecológica em Unidade de Conservação<sup>34</sup> e/ou Cidade/bairros/favelas.

**Objetivo Específico:** Favorecer vivência e interpretação crítica do contexto socioambiental e compreender as múltiplas interações existentes entre o ser humano/natureza, natureza/ser humano. A finalidade é instrumentalizá-los por meio da ressignificação de conceitos e de suas práticas educativas, incorporando atitude investigativa e reflexiva na elaboração e difusão do conhecimento teórico-prático para contribuir com a proteção da biodiversidade e com o uso sustentável dos recursos naturais.

---

<sup>34</sup> O artigo 2<sup>a</sup> da Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, no seu inciso I define Unidade de Conservação como: “espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção” (BRASIL, 2000, p. 01).

BRASIL. **Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000.** Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=322>>. Acesso em: 09 de abril de 2016. (Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências).

## **Estratégia Metodológica:**

Favorecer o processo de formação cognitiva e afetiva dos professores a partir da relação com o contexto socioambiental local.

Utilizar o contexto como locus rico para a elaboração de conteúdos críticos, realizando atividades de campo que explorem este espaço como campus de observação, experimentação ou produção de conhecimento que concretizam, emergem e interagem com os conteúdos teóricos, elaborados em espaços formativos, com a realidade objetiva das transformações da natureza.

O formador deve elaborar uma agenda de campo integrando o roteiro e o tempo de duração das visitas de campo, previamente em negociação com os estudantes. Quais espaços visitar? Unidade de Conservação? Cidade: bairros nobres x populares x favelas? Aterro sanitário e/ou lixão? Quais fatores socioambientais devem ser observados? Existem relações entre ser humano e natureza na forma do uso de recursos naturais, na degradação ambiental e na geração de desigualdades sociais?

O formador deve ter o entendimento de que para atingir os objetivos de uma visita de campo/trilhas ecológicas deve realizar um planejamento previo sobre as questões que serão abordadas durante o percurso e disponibilizar um portfólio com informações básicas sobre as áreas, pontos, espaços, trilhas a serem visitados.

Elaborar e disponibilizar observações, cuidados a serem tomados, como por exemplo, os de roupas, calçados e materiais recomendados para o uso durante a visita de campo? Observar quais informações estão disponíveis durante o percurso e recomendar fazer anotações, registros fotográficos, entrevistas com moradores e com profissionais, observar as diversas interações nos espaços, a variação, composição das paisagens e do clima, presença de animais, indícios de modificação do ambiente, e tudo o que se apresenta em volta (TAMAIIO, 2002)<sup>35</sup>. A partir disso, construir conhecimentos através da sistematização das experiências e conceitos sobre os diversos significados apreendidos do contexto vivenciado e percebido pelos futuros professores e problematizar sobre o que aprenderam nos espaços formativos, convidando-os a estabelecerem relações com a realidade objetiva.

---

<sup>35</sup> TAMAIIO, Irineu. **O professor na construção do conceito de natureza**: uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablumme, 2012.

Indagar quais as temáticas socioambientais desejam aprofundar os conhecimentos? Onde e quais foram as habilidades desenvolvidas com a experiência? Quais ações ou medidas podem ser implementadas para minimizar os problemas socioambientais encontrados na visão deles? Como a vivência podem contribuir para a inovação e transformação em suas futuras práticas educativas?

### **Recursos:**

Equipamentos de segurança, roteiro de visita, autorização para visitas quando for o caso, maquinas fotográficas, documentários, e outros.

## **2. Avaliação:**

O processo de avaliação será realizado ao longo de todo o desenvolvimento das atividades formativas da disciplina. A avaliação deve ser sempre dialógica, processual, participativa.

O formador verificará em que medida o curso proporcionou aos estudantes mudanças de valores, atitudes, hábitos e crenças nos estudantes, e ainda o desenvolvimento e a aquisição de outras competências, conforme indicam (TOMAZELLO e FERREIRA, 2001, p. 205)<sup>36</sup>:

[...] capacidade de elaborar, concluir e participar de um projeto interdisciplinar e/ou transdisciplinar, capacidade de integrar os objetivos da educação ambiental nas diferentes disciplinas e determinar um marco conceitual comum; capacidade de apreciar e responder às necessidades da comunidade local com perspectiva de um desenvolvimento sustentável; a capacidade de introduzir uma dimensão mais global da educação ambiental.

Como parte desse processo de avaliação os estudantes devem entregando, tomase como base avaliativa a entrega dos seguintes produtos finais:

---

<sup>36</sup> TOMAZELLO, Maria Giomar Carneiro; FERREIRA, Tereza Raquel das Chagas. **Educação ambiental para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos?** Revista Ciência e Educação, v. 7, n. 2, 2001, p.199-207. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

1. Diagnóstico contendo análise sobre a inserção de práticas de educação ambiental no planejamento dos professores e propor soluções para as lacunas encontradas, estabelecendo reflexão-ação durante as práticas educativas.
2. Entregar projeto pedagógico com reformulação curricular ou sobre uma temática socioambiental relevante para o contexto, que garanta a inserção dos fundamentos teórico-práticos, dos princípios e das diretrizes da educação ambiental nas práticas educativas dos professores no contexto escolar de forma interdisciplinar e articulado com as principais políticas públicas de educação básica. É pré-requisito que os estudantes tenham noções básicas sobre como elaborar um projeto político pedagógico (NOGUEIRA, 2009)<sup>37</sup>, compreendendo sua importância, necessidades, objetivos e etapas de construção. A partir disso, definir o processo para sua construção participativa.
3. Os produtos do processo da pesquisa-ação serão avaliados como resultado do percurso formativo.

---

<sup>37</sup> NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico (PPP):** guia prático para a construção participativa. 1ª Ed., São Paulo: Érica, 2009, p. 57-62.

### 3. Bibliografia

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº 96, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de abr. de 2015.

KITZANN, Dione; ASMUS, Milton. Do treinamento à capacitação: a integração da educação ambiental ao setor produtivo. In: RUBSCHEINSKY, Aloísio. (Org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAHIA. **Lei nº 10431 de 20 de dezembro de 2006**. Disponível em: < <http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85743/lei-10431-06>>. Acesso em: 16 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **PLANO DE MANEJO DO PARQUE ESTADUAL DA SERRA DO CONDURU**. Dezembro 2005. Disponível em:< <http://www.parquedoconduru.org/index.php/o-parque/plano-de-manejo>>. Acesso em: 14 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.056/2011: Política Estadual de Educação Ambiental**. Disponível em:< [http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/livro\\_lei\\_ambiental\\_versao\\_final\\_web.pdf](http://www.meioambiente.ba.gov.br/upload/livro_lei_ambiental_versao_final_web.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Meio Ambiente. **Programa Estadual de Educação Ambiental do Estado da Bahia**. Salvador: Epresa Gráfica da Bahia, 2013. Disponível em: <<http://www.meioambiente.ba.gov.br/arquivos/File/Publicacoes/Livros/ProgramaEducacaoAmbiental01.pdf>>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **PERFIL DOS TERRITÓRIOS DE IDENTIDADE DA BAHIA. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. Salvador: SEI, 2015. Disponível em: < [http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2197&Itemid=110](http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2197&Itemid=110)>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **PLANO DE TERRITORIAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO BAIXO SUL DA BAHIA. Secretaria de Planejamento Estadual – SEPLAN**. Salvador: SEPLAN, 2010. Disponível em: < [http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio021.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio021.pdf)>. Acesso em: 16 de março de 2015.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei Nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm)> Acesso em: 20 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>.

Acesso em: 20 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** 1992. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat\\_ea.pdf](http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/trat_ea.pdf)>. Acesso em 25 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente: saúde.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997, p. 193. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>>. Acesso em: 24 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente: saúde.** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf#page=55>>. Acesso em: 30 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação Ambiental: ProNEA.** Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. 3. Ed. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** DF: 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2015.

BOFF, Leonardo. **O Cuidado Necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BZINSKI, Íria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** 7ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=0tO2L26DsX4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=0tO2L26DsX4C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 22 de maio de 2015.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais:** São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 139-152.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação**

ambiental. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. A educação ambiental e a formação de professores. In: BRASIL. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf#page=55>>. Acesso em: 07 de julho de 2015.

CARTA DA TERRA. **Ministério do Meio Ambiente**. Brasília, DF: 2000. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/politica-de-educacao-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra>>. Acesso em: 02 de mai. de 2015.

CAVALCANTI, Júlia Nazário de Abreu. Educação Ambiental: conceitos, legislação, decretos e resoluções pertinente e a formação continuada de professores em educação ambiental na Paraíba. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** v. 30, n. 1, p. 71 – 82, jan. / jun. 2013.

CONSTANTINO, Francisca; MARIGO, Adriana; MOREIRA, Raquel. **Aprendizagem Dialógica**: base para a Educação e a transformação social no Brasil. Multidisciplinary Journal of Educational Research, n. 1, p. 53-78, 2011. Disponível em:<<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3760919.pdf>>. Acesso em: 17 de jun. de 2015.

DIAS, Genebraldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 6ª Ed. Rev. e Ampl. pelo autor. São Paulo: Gaia, 2000, p. 31-83.

DOURADO, L.F. **A Base Comum Nacional e a formação dos professores**. Brasília, CNE, 2013, p. 367-388. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/43529/27398>>. Acesso em: 20 de outubro de 2015.

DUARTE, Valéria do Rosário, et al. A Formação do Educador Ambiental em Debate: uma perspectiva interdisciplinar sobre o perfil deste profissional. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 9, 2014, p. 98-113.

FARIAS, Alessandra Marlice de Brito, et al. Educação ambiental e políticas públicas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** V. 30, n. 1, p. 179 – 201, jan./ jun. 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina A. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

FIGUEIREDO, João B. A.; SILVA, Maria Eleni da. **Formação do(a) Educador(a) Ambiental numa Perspectiva Dialógica e Relacional**. In: Reunião Anual da ANPED, 33a. 2010, Caxambu: MG, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT22-6585--Int.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2015.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. Barcelona: Paidós, 1997. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/doc/208948998/Compartiendo-Palabras-Ramon-Flecha#scribd>>. Acesso em: 30 de setembro de 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas, SP: Páris, 2003, p. 15-117.

FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Editora Olho D'água, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. 3ª Ed. São Paulo, Petrópolis, 2000, p. 59-99.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final de século. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GONZÁLEZ, Sonia Fernández; FERNÁNDEZ GARVÍN, Rosa; MANZANERO GONZÁLEZ, Víctor. Tertúlias Pedagógicas Dialógicas: con el libro en la mano. **Revista Electrónica de Formación del Profesorado**, nº 15, p. 113-118, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243008>>. Acesso em: 17 de jun. de 2015.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social, Vol. 1, Madrid: Taurus, ([1981]2001). (Publicado originalmente em 1981).

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **A Escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. 2. Ed. Artes Médicas Sul: Porto Alegre, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As Comunidades de Aprendizagem e o Novo Papel do Professor. **Revista Pátio**, Ano VI, nº 24, Nov/2002-Jan/2003, p. 14-17.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. 4ª Ed. Revista, São Paulo: Cortez, 2007, p. 147.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Rev. Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

MEDINA, Naná Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 44-161.

MEIRA, Pablo; SATO, Michéle. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, p. 17-31, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues de; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Paulo: EDUFSCar, 2012.

OLIVEIRA, Eliana de et al. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, mai/ago. 2003.

ORELLANA, Isabel. **La Comunidad de Aprendizaje en Educación Ambiental: una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales**. Tópicos en Educación Ambiental, Vol. 3, nº 7, p. 43-51, México, 2001.

\_\_\_\_\_. Isabel. La Formación Continua de Profesores en Educación Ambiental: lá propuesta de EDAMAZ. **Tópicos en Educación Ambiental**, Vol. 4, nº 10, p. 50-62, México, 2002.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta et al. **A Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores: o curso de pedagogia em foco**. 2009. Disponível em: <<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=761>>. Acesso em: 22 de abr. de 2015.

PADUA, M. S. A Educação Ambiental: um caminho possível para mudanças. In: BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC, SEF, 2001, 149 p.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **As Políticas Públicas Nacionais com Educação Ambiental no Brasil: evolução e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=761>>. Acesso em: 23 de abri. de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 19-233.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RIO+20. **Instituto Socioambiental.** 2012. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/cop-21> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michelé; CARVALHO, Isabel. **Educação Ambiental: pesquisas e desafios.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Suzyane Santos da. **Educação Ambiental: dos pressupostos à prática pedagógica.** Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/Artigo/Imprimir/38924>>. 2013. Acesso em: 19 de jul. de 2015.

SORRENTINO, Marcos. Reflexões sobre o panorama da Educação Ambiental no ensino formal. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC. SEF, 2001. p. 40. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/coea/panorama.pdf#page=39>>. Acesso em: 25 de maio de 2015.

SOUZA, Alday de Oliveira. **Reforma Curricular e Educação Ambiental no Município de Vitória da Conquista – Bahia.** São Paulo: USP, 2004 (Tese Doutorado).

TABANEZ, M. F; PADUA, S. M.; SOUZA M. das G. de. A Eficácia de um Curso de Educação Ambiental Não Formal para Professores Numa Área Natural: estação ecológica dos CAETETUS – SP. **Rev. Instituto Flor.** São Paulo, 1996. Disponível em:< [http://www.iflorestal.sp.gov.br/RIF/RevistaIF/RIF8-1/RIF8-1\\_71-88.pdf](http://www.iflorestal.sp.gov.br/RIF/RevistaIF/RIF8-1/RIF8-1_71-88.pdf)>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

TABANEZ, Marlene Francisca. **Aprendizagem profissional da docência: repercussões de um projeto de políticas públicas em educação ambiental.** (Tese Doutorado) Universidade de São Carlos – UFSCAR, 2007.

\_\_\_\_\_. Marlene Francisca, et al. **Formação continuada de professores do ensino fundamental em Educação Ambiental: contribuições para políticas públicas.** In: MEDEIROS, Aline Maria de; ROSELI, Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). Complexidade da Docência e Formação Continuada de Professores. São Paulo, EDUFSCar, 2009.

TBILISI. **Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros.** 1977. Disponível em: <http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

TORRES, Juliana Rezende; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **A Concepção Educacional Freireana e o Contexto Escolar: Subsídios À Efetivação Das Dimensões “Pesquisa E Ação” Em Educação Ambiental Na Escola.** VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”. A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil. Ribeirão Preto, setembro de 2011.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. A Educação Ambiental na Escola Básica: diretrizes para a divulgação dos caminhos científicos. **Rev. Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, nº 1, 2012, p. 29-48.

TRISTÃO, Martha. **A Educação Ambiental na Formação de Professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004, p. 17-225.

\_\_\_\_\_. TRISTÃO, M.; ZENOBI, V. (Coord.). GT 21 – Educação ambiental e formação de professores. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL**, 5., 2006, Joinville. 4 p. Documento encaminhado posteriormente.

\_\_\_\_\_. Espaços/tempos de formação em educação ambiental. In: GUERRA, Antonio F. S; TAGLIEBER, José E. (Orgs.). **Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2007.

TURCI, Fábio. **Países entram em acordo na Conferência do Clima em Paris**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/12/paises-entram-em-acordo-na-conferencia-do-clima-em-paris.html>> Acesso em: 12 de dezembro de 2015.

VIEZZER, MOEMA; OVALLES, OMAR. **O manual latino-americano de educação ambiental**. São Paulo: Editora Gaia, 1995, p. 192.

VILELA, Bárbara Tatiane da Silva; Farias, Carmen Roselaine de Oliveira. **Ambientalização Curricular no Ensino Superior: O caso do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)**. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC. SP: 2013. Disponível em: [www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1447-1.pdf](http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1447-1.pdf). Acesso em: 07 de junho de 2015.

ZUIN, Vânia Gomes; FREITAS, Denise. **Considerações sobre a ambientalização do ensino superior: o curso de licenciatura em química**. In: Reunião Anual da ANPED, 30a., Caxambu: MG, 2007. Disponível em <http://30reuniao.anped.org.br/posteres/GT22-2994--Int.pdf>. Acesso em: 07 de junho de 2015.

#### I. **Bibliografia Complementar:**

BAHIA. **Lei nº12.377 de 28 de dezembro de 2011**. Disponível em: <<http://faolex.fao.org/docs/pdf/bra125136.pdf>>. Acesso em 20 de abril de 2015.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n º 9.795, de 27 de abril de 1999.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1,** de 18 de fevereiro de 2002. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: DF, 2002. Disponível em< [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em: 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 2,** de 19 de fevereiro de 2002. Ministério de Educação e Cultura. Brasília: DF, 2002. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > Acesso em: 22 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2009. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação 2010.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7415.htm)>. Acesso em: 02 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº 2, de 15 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: 20 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação 2014.** Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)>. Acesso em: 20 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer homologado Despacho do Ministério,** publicado no D.O.U. de 25/06/2015, Seção 1, pág. 13. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces213\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces213_08.pdf)>. Acesso em: 30 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. UNIDADE DA FEDERAÇÃO. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** RJ: 2016. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?lang=&sigla=ba>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002, p. 44. Disponível em: <[https://2mpjbg-dm2306.files.1drv.com/y3mMZ4yNX3tmUA2ePBsUTuF61q9il0\\_w9upze1hH13u6MPrOY6YXU8PCKsyandp-Yg\\_4fB\\_wsmYttcUwqHIBfSLM1SQRSqwm64\\_MGijQjeVDMTer99b\\_-DWnVUchGwHijFSftgRkDj6-WWHv49PWKqa1\\_g/GIL%20-%20Como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20\(2002\).pdf?psid=1](https://2mpjbg-dm2306.files.1drv.com/y3mMZ4yNX3tmUA2ePBsUTuF61q9il0_w9upze1hH13u6MPrOY6YXU8PCKsyandp-Yg_4fB_wsmYttcUwqHIBfSLM1SQRSqwm64_MGijQjeVDMTer99b_-DWnVUchGwHijFSftgRkDj6-WWHv49PWKqa1_g/GIL%20-%20Como%20elaborar%20projeto%20de%20pesquisa%20(2002).pdf?psid=1)>. Acesso em: 20 de junho de 2015.

GODOY, Amalia Maria Goldberg. **O Clube de Roma: evolução histórica**. 2007. Disponível em: <<http://amaliagodoy.blogspot.com/2007/09/desenvolvimento-sustentvel-evoluo.html>> Acesso em: 22 de abril de 2015.

INSTITUTO NATURA. **Caderno de Formação Pedagógica Dialógica de Comunidade de Aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.comunidadeaprendizagem.com/uploads/materials/10/6572906c71693d49b4e963bca256ad22.pdf>> Acesso em: 02 de dezembro de 2015.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005. Resenha de: LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao\\_leitura/pedagogia/resenhapedagogiapedagogos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/pedagogia/resenhapedagogiapedagogos.pdf)>. Acesso em: 25 de julho de 2015.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente**. Salvador, Fundação Luiz Eduardo Magalhães, 2001.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldí, C.M.G., Fiorentini, D e Pereira, E.M. de A (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 137-152.

FLECHA, Ramón. **Cornpartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del dialogo**. Barcelona: PAIDÓS, 1997.

MAPA DO FIM DA FOME: metas sociais contra miséria nos municípios baianos. **Fundação Getúlio Vargas**. RJ: Instituto Brasileiro de Economia – IBRE, 2001. Disponível em: <[www.cps.fgv.br/ibre/cps/pesq\\_recentes/ESM\\_MAPAS\\_BA.PDF](http://www.cps.fgv.br/ibre/cps/pesq_recentes/ESM_MAPAS_BA.PDF)>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

MEDINA, Naná Minini; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Projeto Político-Pedagógico (PPP): guia prático para a construção participativa**. 1ª Ed., São Paulo: Érica, 2009, p. 57-62

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto político-pedagógico da escola**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2006.

PEREIRA, E.M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: Geraldi, C.M.G., Fiorentini, D e Pereira, E.M. de A (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 153-181.

**RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL:** estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Espanha: Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em:<http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/12/740922c2359d3ca752de853bbb798930.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2016.

SOSA, Carmen Elboj et al. **Comunidades de aprendizaje:** transformar la educación. Barcelona: Grao, 2006.

TAMAIO, Irineu. **O professor na construção do conceito de natureza:** uma experiência de educação ambiental. São Paulo: Annablumme, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMAZELLO, Maria Giomar Carneiro; FERREIRA, Tereza Raquel das Chagas. **Educação ambiental para avaliar a adequação pedagógica de seus projetos?** Revista Ciência e Educação, v. 7, n. 2, 2001, p.199-207. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/05.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2015.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO ESTRUTURADO DE ENTREVISTA

#### Ementa de Disciplina EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA

Prezado (a) Estudante,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa sobre “**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em foco**”, que consistirá no trabalho final do curso de Mestrado Profissional em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável pela Escola Superior de Conservação Ambiental – ESCAS-IPÊ/São Paulo. Precisamos levantar alguns dados e, desta forma, contamos com a sua colaboração respondendo às questões a seguir. Sua participação é muito importante! A entrevista não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas na análise estatística dos dados e no tratamento gravações audiovisuais. Agradecemos sua valiosa colaboração! Ilhéus - Ba, fevereiro de 2015, Manoel dos Santos.

#### ROTEIRO PARA COLETA DE DADOS

##### 1. Características do/a entrevistado/a:

###### 1.1 Faixa etária:

1. ( ) De 18 a 30 anos;
2. ( ) De 31 a 40 anos;
3. ( ) De 41 a 50 anos;
4. ( ) Mais de 51 anos.

###### 1.2 Sexo:

( ) Feminino ( ) Masculino

###### 1.3 Qual a localização de sua residência?

Zona urbana. Sim ( ). Não ( ).

Zona Rural. Sim ( ). Não ( ). Qual a comunidade e/ou bairro?

\_\_\_\_\_

###### 1.4 Qual localização você pretende lecionar?

Zona urbana. Sim ( ). Não ( ).

Zona Rural. Sim ( ). Não ( ). Qual a comunidade e/ou bairro?

---

**1.5 Em qual seguimento/função você atua ou pretende atuar nas séries iniciais do ensino fundamental?**

- ( ) Docente na Educação Infantil;
  - ( ) Docente no Ensino Fundamental I;
  - ( ) Coordenador(a) Pedagógico (a);
  - ( ) Outra(s): Qual(is)?
- 

( ) NDRs

**1.6 Qual disciplina gosta ou pretende lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental?**

- ( ) Língua Portuguesa
  - ( ) Matemática
  - ( ) Ciências
  - ( ) Geografia
  - ( ) Arte
  - ( ) Todas:
- 

**2. Conhecimento sobre Políticas Públicas em Educação Ambiental:**

**2.1 Você conhece ou já ouviu falar sobre:**

a) Plano Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Sim ( ). Não ( ).  
Se sim, poderia descrever brevemente?


b) Plano Estadual de Educação Ambiental – PEEA. Sim ( ). Não ( ).  
Se sim, poderia descrever brevemente?


c) Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente - (CNIJMA). Sim ( ).  
Não ( ).  
Se sim, poderia descrever brevemente?


d) Temática sobre o Desenvolvimento Sustentável. Sim ( ). Não ( ).  
Se sim, poderia descrever brevemente?


**3. Dimensão Epistemológica/Metodológica do Curso de Pedagogia:**

3.1.1 Qual a abordagem teórica do curso de Pedagogia serviu de base para a formação de professores em Educação Ambiental?


3.1.2 Você sabe como as áreas ambientais do seu município têm sido impactadas pela ação humana e quais seus principais problemas socioambientais? Comente:


3.1.3 Qual sua responsabilidade diante do contexto apresentado sobre tais problemas socioambientais?




## APÊNDICE C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa sobre **“A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE PEDAGOGIA: a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC em foco”**, realizada **“nesta Universidade”**. O objetivo geral da pesquisa visa construir uma ementa de curso de educação ambiental para formação de professores no curso de Pedagogia. E, os objetivos específicos pretendem:

- Discutir os conceitos, fundamentos e a importância da educação ambiental para a formação de professores, visando sua disseminação nas futuras práticas pedagógicas;
- Analisar e compreender como se insere a educação ambiental na formação de professores no curso de Pedagogia;
- Identificar as lacunas existentes na proposta acadêmico-curricular do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz, relativas ao processo de formação de professores em educação ambiental.
- Com base nos dados elaborados construir uma ementa de curso de educação ambiental para formação de professores no curso de Pedagogia como produto final.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma:

- Através da aplicação do instrumento de coleta de dados seguida de entrevistas individuais semiestruturadas com gravações, para obtenção de informações relevantes para o problema, para possibilitar ao pesquisador as informações necessárias, a partir das suas concepções sobre a temática ambiental.

- Por meio de disponibilização de (livros, revistas especializadas, jornais, documentos online e documentos oficiais como os relatórios gerenciais, observação e fotografias, etc.), a serem disponibilizados pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, para fundamento e embasamento teórico que servirão de sustentação para a abordagem, em diversas fontes de informações e produções teóricas já produzidas sobre o tema.
- Uma vez com os dados coletados, será possível realizar sua codificação e tabulação, de maneira que agrupe-se as informações em categorias para assim realizar a descrição de como ocorre a formação de professores para Educação Ambiental no curso de Pedagogia e seu entrelaçamento com a abordagem teórico-metodológica sobre a temática ambiental, para fundamentos das práticas pedagógicas.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade na análise estatísticas dos dados e no tratamento do registro das gravações audiovisuais.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar **(MANOEL DOS SANTOS - PESQUISADOR), E-MAIL: KALILMANOEL@HOTMAIL.COM).**

ESCAS/IPÊ, 26 de fevereiro de 2015.

**Responsáveis pela pesquisa:**

**Comitê Orientador:**

Profª Drª Cristiana Martins

Profª Drª Suzana Padua

Profª Drª Marlene Tabanez

**Orientando:**

Manoel dos Santos, RG: 0884287568

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

\_\_\_\_\_  
Assinatura:

Ilhéus, 26 de fevereiro, 2015.

## APÊNDICE D

### ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC</b> <b>COLEGIADO DO CURSO DE PEDAGOGIA</b> <b>COMUNICAÇÃO INTERNA</b>
---	---

<b>Referência nº: S/N</b>	<b>DATA: 16 de abril de 2015</b>
<b>Origem: Colegiado de Pedagogia</b>	<b>Destino: Professores/as do 7º Semestre</b>

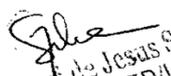
**Prezados/as Professores/as,**

Declaro que o aluno Manoel dos Santos, regularmente matriculado no Programa de Mestrado Profissional em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável, do Instituto de Pesquisas Ecológicas, situado em São Paulo, aprovado pelo MEC pela portaria nº 1077 de 31 de agosto de 2012, cumpriu as exigências solicitadas na reunião ordinária do COLPED, as quais condicionavam a sua pesquisa com a turma de Pedagogia, 7º semestre.

Também foi solicitado ao mestrando que realizasse a pesquisa fora do horário de aula, bem como com a anuência dos/as estudantes, mediante assinatura de termo de livre consentimento esclarecido.

Atenciosamente,

COLPED

  
Geovani de Jesus Silva  
Coord. COLPED/UESC  
Cad.: 73.436.00

## BIOGRAFIA

Manoel dos Santos, 35 anos, nascido no município de Valença e residente em Presidente Tancredo Neves, Bahia. Graduado (2007) em Licenciatura em Pedagogia e Gestão Educacional pela Faculdade de Ciências Educacionais - FACE.

Especializou-se em Gestão da Educação (2013) pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, com concentração em Política, Gestão, Planejamento e Políticas Educacionais, tendo pesquisado e publicado também sobre o impacto da transição de prefeitos na (des)continuidade de políticas públicas de educação, no município de Presidente Tancredo Neves/BA.

Especializou também em Administração Pública com ênfase em Gestão de Pessoas no Setor Público (2012) pela Universidade Gama Filho – UGF.

É Líder da RAPS (Turma 2014) pela Rede de Ação Política pela Sustentabilidade (RAPS).

Há mais de 15 anos a sua atuação profissional tem sido na área educacional e social, inicialmente na área de docência nas séries iniciais, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), pela Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves, Bahia, entre (2000 a 2003) e posteriormente na área da gestão, política da educação e sustentabilidade socioambiental.

Atuou como docente na Educação Básica e também na Educação de Jovens e Adultos. Ainda neste município, coordenou a área de Gestão Social do Programa Portal do Alvorada no final de 2002.

Em 2003 ingressou como estagiário no Programa de Desenvolvimento Integrado com Sustentabilidade no Mosaico de Áreas de Proteção Ambiental do Pratigi – PDCIS, instituído pela Fundação Odebrecht. Passou para o cargo de Coordenador de Educação para a Cidadania, no Instituto Direito e Cidadania – IDC, foi Diretor Executivo na Organização Social de Interesse Público - OSCIP Casa Jovem e na Casa Familiar das Águas – CFA, exercendo atividades profissionais na área da gestão, planejamento educacional e desenvolvimento institucional, na região do Baixo Sul da Bahia.

Neste contexto, desenvolveu habilidades de liderança, protagonismo, comprometimento, elevado senso de responsabilidade, habilidade de comunicação e relacionamento interpessoal na obtenção de resultados tangíveis e intangíveis.

Em 2010, fundou a empresa Insight Management para atuar no segmento de Liderança, Desenvolvimento Humano e Desempenho Educacional.

Atualmente, desenvolve atividades profissionais para o Instituto Natura, desde março de 2015, onde atua como Articulador da Rede de Apoio à Educação no Polo Sul da Bahia, que conta com 36 municípios integrantes e convidados da AMURC - Associação dos Municípios da Região Cacaueira da Bahia.

A Rede de Apoio à Educação (RAE), é um programa do Instituto Natura que tem como objetivo implementar e manter uma rede que integra projetos e comunidade na operacionalização de políticas educacionais, potencializando compromissos e resultados.

O presente trabalho está vinculado ao Mestrado Profissional (2013/2015) em Conservação da Biodiversidade e Desenvolvimento Sustentável pela ESCAS/IPÊ, sendo o produto final, dentro do tema: Educação Ambiental para a Sustentabilidade.