

## AS TRÊS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – POLÍTICA, VALORATIVA E DOS CONHECIMENTOS - NOS PROJETOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

OLIVEIRA, Máira Gesualdo de - [maira\\_oliva@hotmail.com](mailto:maira_oliva@hotmail.com)

CARVALHO, Luiz Marcelo de - [lmcarcelo@rc.unesp.br](mailto:lmcarcelo@rc.unesp.br)

**Resumo:** Com uma preocupação específica sobre a inserção da Educação Ambiental (EA) no ensino formal, este trabalho busca realizar algumas análises sobre os processos de ambientalização curricular nos cursos de pedagogia de universidades federais brasileiras. Para tal são investigados os projetos político-pedagógicos destes cursos e, para este trabalho, trazemos um recorte da pesquisa em andamento, que se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório da Educação/MEC/CAPES, nos aprofundando em um dos temas que se fazem presentes nestes documentos, que seja o tema "As três dimensões da EA – política, valorativa e dos conhecimentos". Partindo de uma pesquisa documental, temos como apoio teórico, para entendimento deste tema, o referencial sobre dimensões da EA proposto por Carvalho (1989; 2006) e como principal referencial metodológico a proposta de "produção de sentidos" apresentada por Gomes e Nascimento (2006). Os dados coletados nos permitem vislumbrar a inserção destas três dimensões nos projetos destes cursos.

**Palavras-chave:** Cursos de Pedagogia, Ambientalização Curricular, As três Dimensões da EA.

**Abstract:** With the concerning of how the Environmental Education (AE) has been introduced in undergraduate studies it is intended with this work to analyze curriculum of undergraduate pedagogy courses of Brazilian "federal" universities. It is investigated there pedagogical programs, based on the "Projeto Observatório da Educação/MEC/CAPES". A deep inside is take on this document subject "The three dimensions of environmental education – politics, worth and knowledge's. The theoretical support for this achievement are the Carvalho (1989; 2006) and Gomes e Nascimento (2006) works. The collected data allowed conclusions about the way these "three dimensions" are inserted in those courses pedagogical projects.

**Keywords:** Pedagogy Courses; Environmental Education; The three Dimensions of the Environmental Education.

## Introdução

A questão ambiental emerge como problema significativo em nível mundial a partir da década de 60/70 devido à constatação pelas sociedades ocidentais do quadro de degradação ambiental que se configurava e se apresentava ao público principalmente por meio da publicação de relatos de acidentes envolvendo danos com riscos ambientais e sociais. A partir de então, são propostas inúmeras conferências e encontros que procuram discutir a temática e buscar soluções para os problemas que começavam a anunciar uma crise ambiental que afetaria significativamente os ecossistemas com prejuízos, inclusive, para a população humana. Tal discussão, que passa a se processar em diferentes esferas da sociedade, ganha um enfoque mais crítico quando, principalmente na década de 70, se alia a questionamentos fomentados pelos movimentos sociais. Estes movimentos contestavam principalmente o sistema de produção capitalista, baseado na lógica de mercado, que caracteriza a grande maioria das sociedades ocidentais. Segundo Carvalho (2001) é neste momento que começa a configurar-se de forma mais sistemática um conjunto de ações e movimentos sociais que se intitulam inicialmente “ecológicos” e posteriormente “ambientais” e, no plano governamental, a proposição de estruturas institucionais voltadas ao controle e organização das questões ambientais.

Em confluência com as discussões relacionadas à temática ambiental que se articulavam em diferentes ambientes do mundo, surgem as primeiras colocações que enfatizam o processo educativo como meio essencial na busca de caminhos para superação da crise ambiental. Neste contexto, a Educação Ambiental (EA) emerge como um campo essencial nas propostas de uma educação voltada para a qualidade dos ambientes e o bem estar da sociedade.

Entendida como uma área do conhecimento que envolve uma multiplicidade de conceitos e com uma fundamentação epistemológica que se apóia tanto no campo das ciências humanas como das ciências naturais, a EA vem se consolidando enquanto um campo de pesquisas e ações voltadas para o entendimento integral da “crise ambiental”. Busca-se ainda, com as ações educacionais, propostas de intervenções que possam alterar o quadro de degradação sócio ambiental que se processa nos tempos atuais. A discussão sobre a necessidade de construção de propostas educativas voltadas para as questões ambientais é de âmbito mundial e se processa em diversos países. A conferência de Estocolmo (1972) representa um marco para estas discussões.

Para Carvalho (2006) nas ações e reflexões em EA é importante considerar algumas dimensões fundamentais da existência humana, quais sejam: a dimensão axiológica, que abarca as questões valorativas éticas e estéticas, a dimensão dos conhecimentos e a dimensão da participação política. Este autor propõe por meio de um “modelo” teórico uma possibilidade de se estabelecer caminhos tanto para o planejamento de propostas de EA, como para a análise de práticas e investigações nesse campo da educação. Cabe ressaltar que este “modelo” não é apontado pelo autor como o único e nem como um caminho “seguro” nas orientações das propostas em EA, porém, se constitui, embasado por uma perspectiva dialética, em uma possibilidade interessante, uma vez que permite articular estas três dimensões. A figura 1 traz um diagrama apontando estas três dimensões, quais sejam, a dimensão valorativa, a dimensão dos conhecimentos, e a dimensão da participação cidadã, ou seja, a dimensão política. Esta última se constitui, para o autor, como central nos processos educativos,

sendo complementada, e também complementando as outras duas, em uma relação dialética.

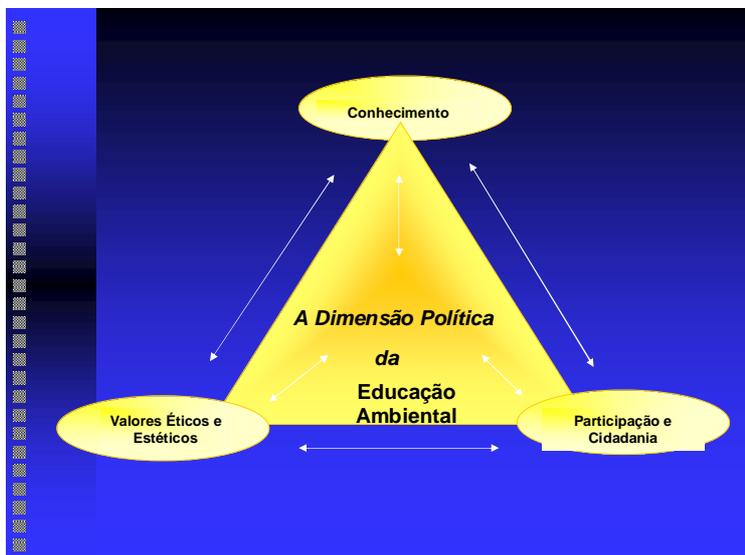


Figura 1: Dimensões da práxis humana a serem consideradas como possíveis orientações tanto para a construção e o desenvolvimento de projetos de ação e investigações no campo da Educação Ambiental (CARVALHO, L.M in CINQUETTI & LOGAREZZI 2006)

Carvalho (2006) acredita que a articulação destas três dimensões em uma prática educativa pode abrir caminhos e possibilidades em direção à uma prática intencional e responsável.

No Brasil, no processo de introdução e institucionalização da EA na sociedade, observam-se a articulação de ações e políticas que objetivam inserir a abordagem e discussão da temática no processo educativo formal e informal. Para o ensino superior formal e principalmente naqueles cursos que formam professores, é possível constatar sugestões de inserção em algumas políticas voltadas para a temática ambiental e também para a educação. A Política Nacional de Educação Ambiental, lei 9795/99, (PNEA), aprovada em 1999, considera a EA um componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades do processo educativo. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) inclui entre suas dimensões para avaliação, a responsabilidade da instituição no que tange a defesa do meio ambiente (artigo 3º, III) (BRASIL, 2006). Para além dos textos legais há o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental) com a indicação de que a EA deve estar presente no âmbito da educação superior. Outra política importante relacionada à formação de professores para as séries iniciais são as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (DCN 2006), que inclui entre as suas indicações a abordagem da temática no referido curso. Tal sugestão parece se relacionar com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998) que indica a abordagem do tema “Meio Ambiente” de forma transversal na escola básica, na qual tais professores atuarão.

Percebe-se que há uma tendência, na qual os cursos que formam professores acompanham, que aponta para processos de ambientalização curricular no ensino

superior em diversas áreas de formação. O conceito de ambientalização curricular no ensino superior aponta para:

Incorporação pelos cursos de graduação e pós graduação das Unidades Universitárias de **diferentes dimensões** que são hoje trazidas pelo movimento ambientalista e por outros agentes sociais e que estão diretamente relacionadas com a temática ambiental (JUNYENT et al 2003 p. 29 *grifo nosso*)

Entendemos que a compreensão da incorporação da dimensão ambiental nos currículos passa pela consideração da expressão do currículo enquanto “cultura” (MOREIRA; MACEDO, 2002), já que este campo (o ambiental) nos parece, hoje, como um campo de disputa simbólica (por conhecimentos selecionados, significados, validação de grupos) que envolve muitas esferas da sociedade.

Alguns estudos sobre a inserção da temática no ensino superior vêm sendo desenvolvidos. Um estudo importante foi o “Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas” (RUPEA, 2007). A pesquisa tinha entre seus principais objetivos servir de subsídio às ações governamentais de implementação da PNEA, no que diz respeito ao nível de ensino superior.

Algumas pesquisas vêm estudando processos de inserção da dimensão ambiental em cursos superiores (FARIAS, 2008; PAVESI 2007; GONZALES 2008). Considera-se, nestes trabalhos, que há uma tendência para a abordagem da dimensão ambiental nos cursos superiores, porém, apesar das diretrizes curriculares para o ensino superior sugerirem esta inserção, as universidades possuem autonomia na elaboração dos seus currículos podendo ou não atender a tal indicação. Em relação aos estudos sobre os cursos de pedagogia que formam professores que atuarão nas séries iniciais do ensino fundamental já se observa algumas investigações que se dão principalmente através de estudos de caso. Um exemplo deste tipo de trabalho é a pesquisa intitulada “Ambientalização curricular na formação inicial de professores: o curso de pedagogia da FE-UNICAMP” (ROSALIN; BAROLLI, 2009).

Diante desse contexto de inserção da temática ambiental no ensino superior, e interessados principalmente naqueles cursos que formam professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino básico, trazemos neste artigo algumas análises referentes a uma pesquisa em andamento, que faz parte do Programa Observatório da Educação CAPES/MEC. Esta pesquisa procura identificar, analisar e compreender processos de ambientalização curricular dos cursos de pedagogia de universidades federais brasileiras. Para este trabalho realizamos um recorte que abarca um dos diferentes “temas ambientais” encontrados nos Projetos Político – Pedagógicos (PPP) dos cursos de pedagogia de universidades federais brasileiras. O PPP é uma importante esfera do currículo, uma vez que explícita os posicionamentos e intenções relativos à educação e a determinado curso.

Sendo assim, o tema “Dimensões da EA – política, valorativa e dos conhecimentos” nos pareceu bastante recorrente nos projetos analisados e é sobre ele que vamos nos aprofundar aqui. Este aprofundamento é norteado principalmente em relação ao questionamento principal sobre que sentidos vêm sendo construídos sobre estas dimensões nos PPPs destes cursos.

## Metodologia

Esta pesquisa parte dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa e se caracteriza por uma pesquisa documental. Nesta pesquisa são analisados documentos elaborados pelas universidades federais brasileiras que se referem a projetos político - pedagógicos de cursos pedagogia. Com uma amostra de 79 projetos coletados, que representa cursos de 77, 1 % das universidades federais brasileiras, iniciou-se o processo de análise dos dados na tentativa de identificar as dimensões relativas à temática ambiental nos documentos

O procedimento escolhido para produção e análise dos dados foi uma *“adaptação da técnica de análise de conteúdo, modalidade temática, descrita por Bardin”* (GOMES; NASCIMENTO p. 903 2006). Bardin (2004 p. 27) afirma que *“a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”*, sendo *“comunicações”* tudo aquilo que é dito ou escrito entre um emissor e um receptor. O objetivo da análise de conteúdo é interpretar essas *“comunicações”* revelando seus sentidos. A modalidade análise temática busca núcleos de sentidos na comunicação e corresponde a uma *“regra de recorte de sentido”*. Segundo Gomes e Nascimento (2006 p. 903) na modalidade temática da análise de conteúdo, proposta por Bardin, o tema *“é uma unidade de significação que se liberta do texto analisado e pode ser traduzido por um resumo, uma frase ou uma palavra”*. Na busca dos temas se faz necessário *“descobrir os núcleos de sentidos que compõe a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”* (Bardin 2004 p. 105). Gomes e Nascimento (2006) alertam que na análise temática de Bardin, o núcleo de sentido é ponto de partida para se estabelecerem os temas, sendo que núcleo e tema integram um mesmo processo. Na proposta de Gomes e Nascimento o tema está sendo entendido como uma categoria mais ampla que pode abranger mais de um núcleo de sentido. Os núcleos de sentidos, por sua vez são constituídos de unidades de significados, sendo estas unidades, expressões na forma de frases ou textos presentes nos documentos analisados. Sendo assim, na análise dos documentos e projetos político-pedagógicos, caminhou-se na identificação das unidades de significados e, a partir delas, das idéias centrais, passando pela interpretação dos sentidos destas idéias e o agrupamento destas idéias em categorias empíricas ou núcleos de sentidos, chegando à descrição dos temas como classificações mais amplas.

Na busca do entendimento do conceito de *“sentido”* e *“significado”* nos aproximamos do referencial proposto por Mikhail Bakhtin (1895-1975). Bakhtin aponta que o entendimento do mundo se dá por meio dos signos, para ele não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos signos criados ou por criar. Seguindo este pensamento entendemos que a criação e interpretação dos dados são determinadas pela relação entre pesquisador e objeto de pesquisa. O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível (FREITAS, 2002). A busca por sentidos, nessa compreensão é a busca por respostas às perguntas que se faz, sendo os sentidos apreendidos, as próprias respostas criadas pelo sujeito de pesquisa na sua relação com o objeto.

Sendo assim, entendemos que a busca pelos significados e sentidos se caracteriza por uma significação e ressignificação dos símbolos expressos nos textos na relação com o sujeito pesquisador. A busca por sentidos, nessa compreensão é a busca por respostas às perguntas que se faz, sendo os sentidos apreendidos, as próprias respostas criadas pelo sujeito de pesquisa na sua relação com o objeto.

A análise dos documentos, seguindo a proposta de Gomes e Nascimento (2006) se iniciou com a leitura exaustiva desses textos buscando encontrar as unidades de significado presentes nos textos. Posteriormente estas idéias e unidades foram agrupadas em núcleos de sentido. Os núcleos de sentidos expressam idéias de unidades de significados que se aproximam. Posteriormente estes núcleos de sentido foram agrupados em temas mais abrangentes.

### **Desenvolvimento**

Para a realização desta pesquisa, inicialmente fizemos um levantamento em relação aos cursos de pedagogia oferecidos em universidades federais do país. Foram considerados aqui os cursos que funcionam de forma regular presencial. Identificamos que das 58 universidades em funcionamento no país, 48 oferecem cursos de pedagogia em diferentes campus e turnos. Conseguimos coletar projetos de 37 universidades (ainda que não de todos os cursos oferecidos pelas mesmas) representando, nesta pesquisa, 77.1% das universidades que oferecem curso de pedagogia no país. Os dados aqui apresentados se referem a 79 PPPs analisados.

Fica bastante evidente em nossa análise, por meio das unidades de significados identificadas, o quanto questões relacionadas ao contexto das diferentes dimensões - valorativa, dos conhecimentos e da participação política - estão presentes nos PPPs. Parece-nos, assim, bastante plausível que estas questões se constituem como pontos valorizados e que assumem espaços significativos nos projetos dos cursos de pedagogia. Questões relacionadas a estas três dimensões apareceram freqüentemente nos PPPs analisados. Encontramos unidades de significados que se referiam a elas em 53 projetos. Para uma melhor organização dos dados organizamos em três núcleos de sentidos as questões referentes a estas três dimensões. São eles: *Educação Ambiental, Meio Ambiente e a questão dos conhecimentos* (NS 5); *Questões Valorativa: Meio Ambiente e EA* (NS 7); *Educação Ambiental e a dimensão política* (NS 8).

Faremos uma discussão de cada uma das dimensões propostas articulando-as com algumas propostas presentes nos PPPs.

Em relação à dimensão dos conhecimentos, Carvalho (2006) aponta para sua importância na construção simbólica da realidade pelos sujeitos. Na proposta do autor, esta dimensão deve ir além dos conhecimentos científicos e daqueles que se apresentam de forma exclusivamente escolarizada. Entendemos que a forma como esta dimensão vem sendo proposta nos projetos e, na grande maioria dos casos, implementada na prática, longe de uma articulação com as esferas sociais da natureza deste conhecimento, aponta para algumas questões que discutiremos aqui.

Nos projetos analisados, em relação a esta dimensão, percebemos uma tendência para abordagem informativa, através de um conhecimento organizado, ordenado e classificado. Todos os 36 projetos que trazem esta dimensão, a trazem, poucas vezes apresentando também outras propostas, nesta perspectiva.

Alguns trechos, retirados de ementas das disciplinas, evidenciam esta tendência, como por exemplo:

Tópicos em ecologia (níveis de organização, sistemas biológicos, fatores ambientais e genéticos que afetam a biodiversidade” (Disciplina: Educação, Cultura e Meio Ambiente UNIFESP)

A natureza e suas diferentes esferas ambientais (Disciplina: Geografia UNIFAL)

## Histórico da EA (Disciplina: Educação Ambiental UFPA)

Chama a atenção o fato de que nos projetos da região Sudeste, 10 em 15 projetos que faziam referências a esta forma de abordagem, enfatizarem a questão do conhecimento biológico e ecológico nas disciplinas estudadas.

Os projetos da região Norte apresentaram, também, um número significativo: 10 em 19 projetos, sendo que, nestes, o foco era em aspectos da legislação e do histórico da EA (8 em 10). O Nordeste apresentou 6 projetos; o Centro Oeste 1 e o Sul 2 em um total de 29 projetos.

Leff (2002) faz uma crítica sobre essa forma de entendimento e de expressão do conhecimento construído pela humanidade. Para este autor, esta forma de abordagem advém de uma visão racionalista e utilitarista da natureza e das coisas do mundo, e tal forma de entender o mundo acabou por gerar a crise ambiental na qual nos deparamos hoje. Para o autor as soluções baseadas neste tipo de construção não nos tirariam deste contexto de degradação.

Desta forma Carvalho (2006) propõe que as questões ambientais devem ser tratadas através da articulação dos conhecimentos historicamente construídos sobre os elementos naturais e as realidades sociais, evidenciando a relação dos seres humanos organizados em sociedade com a natureza. Neste sentido, deve-se evitar as perspectivas fatalistas, reducionistas e de análises da questão ambiental (CARVALHO, 2006). Carvalho (2006) ainda aponta que a prática educativa não deve se limitar à consideração de diferentes conhecimentos científicos e filosóficos sobre a natureza e a cultura, através, somente, de conceitos historicamente acumulados. Deve-se também instigar a investigação e considerar os aspectos de ordem, política econômica e social que se caracterizam, também, como determinantes na construção de conhecimentos e fundamentais no entendimento dos mesmos. Outras importantes relações entre arte e ciência no conhecimento da natureza são consideradas de grande importância na abordagem desta dimensão dos conhecimentos.

Poucos projetos fazem indicação de uma abordagem mais integrada da dimensão dos conhecimentos. A maioria deles coloca o conhecimento construído pela ciência enquanto meio principal no estudo da natureza, como podemos perceber nos excertos:

A natureza enquanto objeto do conhecimento científico; a observação e a experimentação como métodos fundamentais no estudo da natureza (Disciplina: Ciências naturais no ensino fundamental UFBA)

A aprendizagem por problemas na procura da compreensão científica das relações natureza-sociedade (Disciplina: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências UFT Miracema)

Encontramos nos cursos de apenas duas instituições da região Norte (4 projetos) que possuem uma visão mais crítica relacionada ao conhecimento construído exclusivamente pela Ciência. O trecho que segue considera a vinculação da ciência aos saberes construídos, estando ela vinculada ao processo de produção econômica, assim:

Significa compreender que os fatos da natureza e da sociedade, se constituem nas fontes de onde emergem todos os ângulos do saber, um deles, a ciência, que se processa nas relações de trabalho estabelecidas para a produção econômica. (PPP Unir Rolim de Moura p. 20)

Alguns projetos trazem a proposta do “diálogo de saberes” (LEFF, 2006) explicitando posicionamento positivo em relação aos saberes tradicionais e enfatizando propostas que levem em conta estes saberes. 7 projetos, a maioria também da região Norte, apresentam esta perspectiva:

[...] Realizar investigação educacional que proporcione conhecimentos sobre a realidade sociocultural, ambiental e modos de vida dos estudantes, no sentido de favorecer a vinculação entre os conteúdos escolares, os saberes e necessidades da vida social dos sujeitos (PPP UFAM p. 7)

Em relação à dimensão valorativa percebemos que é comum, encontrarmos referências às perspectivas axiológicas nas reflexões e discursos sobre a temática ambiental. Essas referências, geralmente, fazem alusão aos valores que os sujeitos atribuem à vida, à natureza, aos seres humanos, dentre outros, e apontam para a necessidade de se trabalhar tais valores com os indivíduos, no sentido de uma construção de valores éticos e estéticos compatíveis com aqueles universais de bem estar social e de manutenção das dinâmicas naturais do planeta.

Bonotto (2008) aponta, que devido às críticas aos modelos autoritários de imposição moral, hoje é difícil trabalhar a partir de valores universais, já que as pessoas têm direitos assegurados de escolhas individuais, desde quando não contrariem as leis e regras legais. A partir desta consideração da autora, parece que o aumento do individualismo e do egoísmo nas sociedades contemporâneas acaba por dificultar o desenvolvimento de valores universais, tais como respeito à vida em todas as suas formas, cooperação, solidariedade etc. Araújo (2001) alerta, que esse individualismo gera certo “*relativismo de valores*” que pode ter se tornado “*uma vertente do autoritarismo ainda mais violenta, posto que idéias e práticas de exclusão são justificadas e naturalizadas a partir de interesses individuais ou de grupos econômicos e/ou ideologicamente dominantes*” (ARAÚJO, 2001, p. 11). Bonotto (2008) acredita que valores universais de igualdade, liberdade, respeito ao próximo e às diferenças, mesmo que não possam ser impostos a todas as culturas, devem permear as ações dos indivíduos e, principalmente, aquelas relacionadas ao processo educativo. Desta forma, os trabalhos que envolvem EA, ao tratar de questões ambientais que afetam a humanidade, devem ser articulados a um conjunto de valores universais que a autora acredita serem expressos no Tratado de Responsabilidade Global para Sociedades Sustentáveis, construído pela sociedade civil na ocasião da ECO 92. A autora salienta que os princípios expressos nesse documento se aproximam dos valores estéticos, entendidos como o modo como apreciamos as coisas e, no caso, a natureza (BONOTTO, 2008). O trabalho com a dimensão axiológica, incluindo também valores estéticos, poderia sinalizar a construção de uma nova forma de se estabelecer as relações homem-natureza. Assim, acreditamos, juntamente com a dimensão dos conhecimentos e da participação política, que o trabalho com valores (éticos e estéticos) se sustenta enquanto um pilar para as propostas de EA.

Em relação aos PPPs analisados tivemos um maior destaque dos projetos para a questão valorativa na região Nordeste. Dos 22 projetos que tratam a temática ambiental na região, 12 tratavam de questões desta natureza. Os excertos que seguem ilustram esta tendência

Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (PPP UFT Tocantinópolis p. 15)

Considerações como esta apresenta são muito comuns nos projetos e a frase “Respeito às Diferenças – Ambiental – Ecológicas” é recorrente nas propostas dos cursos. Porém sentimos dificuldades de entender este conceito, pois quase sempre os PPPs não esclarecem seu entendimento de “ambiente” e ficamos na dúvida se tal conceituação considera ou não as relações ambientais em um sentido mais amplo que envolva também as relações antrópicas.

Outras passagens indicam conotações diferentes relacionadas à questão ética em relação à natureza, como:

A aprendizagem por problemas na procura da compreensão científica das relações natureza-sociedade. A questão ética, a criação de valores, atitudes e posturas destas relações (Disciplina: Fundamentos e Metodologia do ensino de Ciências Naturais UFT Tocantinópolis)

Valorização do cuidado com a natureza e a relação disto com a qualidade de vida humana.(PPP UFAM p 23.)

E ainda:

[...] Ética no Consumo. Direitos da Natureza e crise socioambiental. [...] (Disciplina: Consumi Ético: Humanização dialógica na sociedade contemporânea UFSCAR São Carlos)

Outra questão recorrente nos projetos é a associação da temática e da educação ambiental a aspectos políticos. Encontramos aqui unidades de significados que faziam referência a uma proposta mais política, envolvendo, explicitamente, tais aspectos e relacionando-a com os aspectos econômicos, ambientais e sociais.

Poucos projetos trataram da questão política que se relaciona à temática ambiental, sendo 20 em 79. Porém o resultado expresso pelos projetos da região Norte se mostram expressivos. Dos 20 projetos que tratavam a questão política relacionada à questão ambiental, 14 eram da região Norte do país, seguindo da região Nordeste (3), Sul (2) e Centro Oeste (1).

Para Carvalho 2006 “*a dimensão política da educação se caracteriza pela práxis humana, por meio da participação coletiva dos indivíduos na construção do ideal de cidadania e de uma sociedade democrática*” (p 36). Desta maneira, entendendo que o potencial transformador da educação só se concretiza na participação efetiva dos indivíduos nos processos de transformação social, e que esta participação só acontece através de uma prática contextualizada (CARVALHO, 2006), consideramos importantes as discussões que vêm sendo travadas nos cursos de pedagogia neste sentido.

Em relação ao resultado que encontramos aqui, não nos espanta, devido a outros resultados anteriores, que a região Norte do país apresente grande frequência e diversidade de unidades de significado relacionada a esta questão. É interessante constatar que é nessa região que se encontram também projetos de extensão, grupos de pesquisa e contextualização nos trabalhos. Os exemplos que seguem indicam um tipo de abordagem deste aspecto:

Dessa forma, o curso que pretendemos oferecer precisa explicitar claramente seu compromisso com a oferta de conteúdos **capazes de gerar conhecimentos teóricos e práticos que conduzam à autonomia dos sujeitos. Precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza.**(PPP UFT Tocantinópolis p. 25 *grifo nosso*)

Assim, reafirma-se que o sentido das ações humanas, individuais e coletivas, remete-se à luta pela emancipação social. Não de uma liberdade negativa, contraposta à natureza e em relação aos outros indivíduos. Mas uma liberdade positiva, pautada na afirmação da vida e da dignidade de todos. (PPP UFT MIRACEMA p. 23)

## **Conclusão**

Através das análises dos dados percebemos que as dimensões que Carvalho (2006) considera pertinente a trabalhos relacionados à EA têm sido trabalhadas nos projetos político-pedagógicos de cursos de pedagogia do país. Porém percebemos, na maioria das vezes, um afastamento de uma articulação mais embasada, fundamentada e articulada com as discussões destas questões e ainda uma articulação entre as diferentes dimensões. Sendo assim, fica claro que há muito a se discutir ainda sobre a ambientalização dos currículos do ensino superior. Os resultados nos permitem considerar a necessidade de mais estudos e fundamentação do campo da EA e ainda mais clareza nas políticas que incitam a incorporação da temática na universidade. Os problemas e desafios que atravessam a relação entre currículo, educação superior e acontecimento ambiental não se resolvem com a simples incorporação de “uma dimensão ambiental” nos currículos de formação profissional, por meio de disciplinas ou outros componentes curriculares isoladamente considerados. Seguindo as idéias de Farias (2008) o que o acontecimento ambiental suscita, nesse âmbito, é um questionamento profundo tanto os princípios de produção, estruturação e organização dos atuais sistemas de conhecimento, como também das lógicas que presidem as práticas curriculares. Esse questionamento não se restringe aos cotidianos práticos escolares, como se fosse uma questão a ser enfrentada no âmbito de cada instituição em particular ou por cada um de seus agentes individualmente, mas abrange, inclusive, os contextos de produção da política educacional que deve se apresentar de forma clara e fundamentada. Mesmo com essas considerações, não podemos deixar de considerar positivo o fato das questões ambientais estarem mais presentes nos PPPs destes cursos o que nos parece um importante primeiro passo, visto a demanda social em relação à problemática ambiental e a importância estratégica na sociedade que tem estes profissionais da educação.

## **Referências Bibliográficas**

- ARAÚJO, U. F. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004
- BONOTTO, D.M.B. *Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental*. Ciência e Educação. V. 14. n. 2 p 295-306, 2008.
- CARVALHO, I. C. M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 2001

CARVALHO, L.M. *A temática ambiental e a escola de 1º grau*. 1989. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: 1989.

\_\_\_\_\_. *A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens*. In: Cinquetti, H.C.S; Logarezzi, A (Orgs). *Consumo e Resíduo: Fundamentos para o trabalho Educativo*. São Carlos: EdUFScar, 2006

FARIAS, C. R. *O A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental : problematizações e desafios*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Metodologia e Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

GOMES, R.; NASCIMENTO E.F. *A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica*. Cadernos de saúde pública v. 22 n. 5 Rio de Janeiro. 2006

LEFF, E. *Racionalidade Ambiental: A reapropriação Social da Natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006b

FREITAS, M.T.A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa. N. 116. São Paulo. 2002.

MOREIRA, B.; MACEDO, E. Currículo, identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto, 2002. p. 11-33.

GONZALES, L.T.V. *A temática ambiental e os cursos superiores de turismo do estado de São Paulo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Rio Claro, 2008

PAVESI, A. *A Ambientalização da formação do arquiteto: o caso do curso de arquitetura e urbanismo da Escola de Engenharia de São Carlos (CAU, EESCUSP)*. 2007. 199 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Metodologia e Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

ROSALEM, B. M. BAROLLI, E. *A Ambientalização Curricular na Formação Inicial de Professores: O Curso de Pedagogia da FE –UNICAMP*. In: Encontro de Pesquisa e Ensino de Ciências – ENPEC. Anais..Florianopolis 2009. CD Rom.

RUPEA. *Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas*. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2007. (Série Documentos Técnicos, 12). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/dt12.pdf> > Acesso em: dez . 2010.