Ambientalização da Pedagogia: um debate tardio, ainda que tão pertinente

Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante¹

Ana July Sá Lins²

RESUMO

AMBIENTALIZAÇÃO DA PEDAGOGIA: UM DEBATE TARDIO, AINDA QUE TÃO PERTINENTE.

As discussões epistemológicas, conceituais, metodológicas e políticas da Educação Ambiental (EA) ainda podem ser consideradas embrionárias, pontuais e pouco referendadas no universo formativo da Pedagogia. Paradoxalmente, podemos dizer que a influência da Pedagogia (enquanto área de conhecimento específico que discute a relação da teoria e da prática educacional) e dos teóricos da Educação, traz para a Educação Ambiental muitas das reflexões e inspirações para a sua dinâmica pedagógica. Nos anos 90, a Pedagogia percebe a EA como uma das grandes pautas de atuação dos seus profissionais nas escolas e nos espaços formativos onde atuam para além da escola. Consequentemente, a discussão da EA tão pouco referendada no seu processo formativo universitário, ganha um certo protagonismo nos seus contextos de atuação. Neste hiato entre a demanda e a formação, ironicamente a questão ambiental aparece no discurso das estudantes de Pedagogia como uma lacuna formativa de imprecisão conceitual e metodológica que as coloca no território da fragilidade para assumir o tema como parte do trabalho no “mundo lá fora”. Nesta perspectiva, o debate tardio e pertinente em torno da perspectiva da ambientalização da Pedagogia enquanto universo de formação e atuação socioeducacional nos interessa neste texto que tem como pano de fundo a experiência junto ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) entre o período de 2007- 2011, quando, de posse de projetos de monitoria com o tema “ambientalização da pedagogia” e orientação da pesquisa monográfica com o tema da importância da EA no curso de Pedagogia, podemos afirmar que no referido curso, a questão ambiental vista na perspectiva da relação sociedade e ambiente ainda permanece em visões reducionistas de projetos e propostas comportamentalistas de EA e pouco avança na reflexão ampliada e multifacetada que o tema nos instiga enfrentar.

Palavras-chave: Ambientalização; Pedagogia; Formação docente; Currículo.

1 Professora do Departamento de Educação e da Equipe de Estudos e Educação Ambiental da Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Áreas de interesse: Educação do Campo em suas dimensões de organização social, políticas educacionais e práticas pedagógicas. Educação Ambiental. Rural. Educação Popular.

2 É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2004-2008) e especialista em Psicopedagogia pela FACCEBA (2009-2010). Possui experiência profissional na área de Educação como professora (educação infantil e ensino fundamental), bem como tutora de curso de Pedagogia e sub-coordenadora de polo de ensino a distância (FTC-EaD). (<http://lattes.cnpq.br/6224497576427674>)

ABSTRACT

THE EPISTEMOLOGICAL, METHODOLOGICAL, CONCEPTUAL AND POLITICAL DISCUSSIONS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION (EE) CAN STILL BE CONSIDERED EMBRYONIC, SPECIFIC AND LITTLE SUPPORTED IN THE PEDAGOGY UNIVERSE.

Paradoxically we can say that the influence of Pedagogy (while specific area of knowledge that discusses the relationship of educational theory and practice) and educational theorists, brings environmental education many of the reflections and inspirations for its pedagogical dynamics.

In the 90 years, the pedagogy sees EE as one of the great figures of action of its professionals in schools and training facilities where they operate beyond the school. Consequently, the discussion of EE so little approved in its formative process, gains a certain role in their action contexts. This gap between the demand and the formation, the environmental issue ironically appears in the speech of the pedagogy students as a formation gap of conceptual and methodological imprecision that places them in a fragile territory to assume the topic as part of the work in the “outside world”. In this perspective, the late and pertinent debate around the environmentalization of Pedagogy perspective while training and acting educational universe interests us in this text which has as a backdrop the experience along to the course of pedagogy of the Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) between 2007 and 2011, when in possession of monitoring projects with the theme “environmentalization of pedagogy” and monographic research orientation with the theme of the importance of EE in the pedagogy course, we can say that in that course, environmental issues seen in the perspective of social and environmental relationship still remains in reductionist views of projects and behavioralists proposals of EE and little advances in the extended and multifaceted reflection that the topic instigates us to face.

Key words: environmental awareness; Education; Teacher education; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Nos anos 2000, com a inserção de muitas das diretrizes curriculares produtos das lutas históricas e conquistadas mais precisamente no período de redemocratização da sociedade brasileira na década de 90, os processos de formação docente foram angariando temáticas específicas que buscaram estabelecer a correspondência com as demandas da dita educação inclusiva para uma sociedade democrática. Temas como relações étnico-raciais, questões de gênero, educação do campo, educação especial e educação ambiental foram povoando o universo acadêmico e trouxeram sutis e indiscutíveis reflexões originadas da sociedade contemporânea e suas legislações correspondentes

para a dinâmica do processo de formação de professores. A proposta tem sido de acordar para a diversidade e chamar para a responsabilidade as instituições educacionais no processo de reconhecimento da mesma junto à perspectiva de formação dos sujeitos.

Em linhas gerais, tais temas entraram nos cursos de formação mediante abordagens na pesquisa, na extensão e no ensino. No ensino, elas foram adentrando via disciplinas específicas (de caráter obrigatório ou optativo), ou como inserção de conteúdos nos projetos das disciplinas já existentes. Para a Pedagogia, “responsável” pela formação inicial das crianças nas escolas e pela coordenação pedagógica no território das mesmas, essa nova configuração dos debates educacionais criou um perfil curricular diferente dos processos formativos das últimas décadas e o currículo passa a ser reconstruído a partir de lógicas de formação mais abrangente e com uma reconfiguração temática bastante ampliada. Adicione a esse cenário também, a reestruturação dos cursos e suas novas exigências em torno da carga horária de disciplinas de caráter “prático”, como as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e os estágios provenientes das diretrizes curriculares dos cursos de formação docente na década de 2000 (BRASIL, 2006).

Com as Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) assegurando ser a docência a base da formação, o currículo de Pedagogia vem desenhando seu perfil de formação tentando abarcar um universo plural de temáticas sociais e conteúdos específicos que pode fazer da licenciatura um caleidoscópio com mais amplitude que substância.

No que concerne ao tema da Educação Ambiental, este ainda transita no universo da “transversalidade”, tendo as instituições de ensino superior autonomia para inseri-la da forma mais conveniente para os seus contextos locais, seus objetivos educacionais e suas lógicas institucionais.

Em linhas gerais, a EA é absorvida oportunamente durante o período de formação universitária, via grupos de estudos, núcleos de pesquisa e/ou extensão, projetos, seminários gerais e interdisciplinares ou quiçá alguma proposta circunstanciada de pesquisa e extensão. Paralelo a isso, no território escolar a demanda pelo discurso da educação ambiental vai se concretizando de forma latente, incorporando uma dinâmica própria, pouco fundamentada nas teorias e muito influenciada por uma perspectiva de “emergência temática” reeditada de forma paliativa e dúbia pela sociedade de consumo que a acolhe.

Do ponto de vista legal, a EA, como um dos instrumentos de superação da crise ambiental da sociedade atual, configura-se como uma vertente de pertinência para a educação. Segundo as Diretrizes (2012),

O atributo “ambiental” na tradição da Educação Ambiental brasileira e latino-americana não é empregado para especificar um tipo de educação, mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental (BRASIL, 2012, p.2)

Esse percurso de reconhecimento legal vem sendo construído nos últimos vinte anos, na Constituição de 1988, no capítulo VI, onde é prevista a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1988). Em consonância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), presume a Educação Ambiental como uma diretriz da Educação Fundamental. Em 1996, o Ministério da Educação, por sua vez, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta o Meio Ambiente como tema transversal no currículo escolar e no ano de 1999, é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Em 2012, treze anos após o PNEA, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global. E para completar, mais recentemente, a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL; 2012), esta ressaltando toda a trajetória da legislação e da conquista no debate da EA brasileira e assegurando que a mesma deve “[...] estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. (BRASIL, 2012, p.1)

Os dispositivos legais citados acima demonstram que a Educação Ambiental vem consolidando a sua institucionalização e legitimidade educacional de forma significativa. A inserção do tema nas escolas, nas universidades e entre os educadores, no entanto, ainda não tem conseguido acompanhar de forma satisfatória a caminhada da legislação ou a dinâmica da sociedade que a precede. Do ponto de vista da legislação educacional, anunciar que a EA precisa ser trabalhada “de forma articulada” permite uma maior flexibilidade de quando, em que perspectiva e em qual território conceitual a Educação Ambiental pode ser inserida, mas pode de forma ambígua deixar passar despercebida a necessidade do debate de substância teórico e prática que o campo de estudo vislumbra.

Com trajetória calcada pela diversidade de abordagens e perspectivas teóricas diversas, é importante ressaltar que as lutas e a criticidade em torno do debate socioambiental na EA latino-americana tem, via de regra, colocado em perspectiva a relação sociedade e ambiente como dinâmicas de conflito e visibilidade política (GUIMARAES, 2002; LOUREIRO, 2004; CARVALHO, 2004).

Pressupõe-se que o educador deve ter sua formação privilegiada pelas discussões que permeiam a EA, pois como mediador no processo educativo, deve envolver-se na tarefa de provocar reflexões e ações buscando a formação de sujeitos com posturas e “valores ecológicos em suas ações e projetos de vida” (CARVALHO, 2004, p.66). Mas esses avanços na concepção do debate e na legislação não têm necessariamente sido acompanhados de forma fluida pelos processos formativos e suas estruturas curriculares.

No caso específico da Pedagogia, podemos identificar um paradoxo latente entre a formação e a atuação profissional. Ao mesmo tempo em que a discussão da EA tem sido pouco referendada no processo formativo universitário, podemos percebê-la como uma das pautas importantes de atuação dos seus profissionais nas escolas e nos espaços formativos onde atuam para além da escola. Nossa constatação é que ironicamente, o tema negligenciado na formação ganha protagonismo nos seus contextos de atuação. É importante chamar atenção, no entanto, para a periculosidade deste debate: a demanda pelo estudo das temáticas ambientais parece ser justificada mais pela urgência de corresponder “ao mercado de trabalho do mundo lá fora”, do que pela urgência em compreender o significado do tema para a sociedade que a demanda. Ou seja, a partir de qual lógica se impõe uma “necessidade curricular”? Tal questionamento parece ter uma avaliação ingênua. Buscamos a formação porque o mercado busca a atuação. No entanto, a formação para a educação ambiental deveria, em primeira instância, questionar qual perspectiva de EA corresponde às demandas do mercado e em que sentido esta EA condiz com os princípios emancipatórios de educação.

A busca é pois, pela ambientalização da Pedagogia, ou seja, pela perspectiva de que estudar educação não pode ser deslocado do estudo das condições socioambientais que a relação sociedade e ambiente nos impõe. Uma perspectiva de reflexão, de análise crítica e de atuação política frente ao trabalho com educação ambiental que vise a questionar o mercado e a sociedade de consumo na qual ele se sustenta, e consequentemente, compreender o potencial da educação frente aos dilemas da sociedade contemporânea.

É nesta perspectiva que o debate tardio e pertinente em torno da perspectiva da ambientalização da Pedagogia enquanto universo de formação e atuação socioeducacional nos interessa. Por ambientalização universitária (CAVALCANTE, 2008), estamos defendendo uma educação ambiental sendo respirada na “trilogia ensino, pesquisa e extensão, mediante seus projetos políticos pedagógicos, suas salas de aula (com diferentes disciplinas de caráter ambiental)”, na dinâmica de convivência e vivência nos espaços universitários” (p. 39). Essa racionalidade ambiental (LEFF, 2002) indica um grau de inserção na questão ambiental de qualidade diferenciada, sob uma lógica de análise ainda difícil de ser contemplada academicamente.

Para dar conta desta discussão, traremos neste artigo a experiência junto ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA) entre o período de 2007- 2011, quando, de posse de projetos de monitoria com o tema “ambientalização da pedagogia” e orientação da pesquisa monográfica com o tema da importância da EA no curso de Pedagogia, podemos afirmar que no referido curso, a questão ambiental vista na perspectiva da relação sociedade e ambiente ainda permanece com visões reducionistas de projetos e propostas comportamentalistas de EA e pouco avança na reflexão ampliada e multifacetada que o tema nos instiga enfrentar.

Tendo em vista que a escola dos primeiros anos (educação infantil e ensino fundamental I) é um território de atuação preponderante do licenciado em Pedagogia, o presente artigo busca provocar mais uma vez esta vinculação da formação de pedagogas (os) e sua conexão com a educação ambiental.

Pedagogia e Educação Ambiental: quando o perfil científico precisa qualificar o fazer pedagógico No hiato entre a demanda da atuação e a formação para atuação, a questão ambiental aparece no discurso dos estudantes de pedagogia como uma lacuna formativa de imprecisão conceitual e metodológica que os coloca no território da fragilidade para assumir o tema como parte do trabalho no “mundo lá fora”. Assim, a perspectiva ambientalizadora como princípio socioeducativo de caráter politizador e consequente, ainda pode não ter sido despertada na dinâmica curricular da formação em Pedagogia. Em que pese o interesse pelo tema, não podemos afirmar que o mesmo chega a despertar uma discussão de caráter fundante que pode significar um elemento de deslocamento conceitual e valorativo no processo de formação de educadores.

Sendo assim, as discussões epistemológicas, conceituais, metodológicas e políticas da Educação Ambiental (EA) ainda podem ser consideradas embrionárias, pontuais e pouco referendadas no universo formativo da Pedagogia (CAVALCANTE, 2006) paradoxalmente podemos dizer que a influência da Pedagogia (enquanto área de conhecimento específico que discute a relação da teoria e da prática educacional) e dos teóricos da Educação, traz para a educação ambiental muitas das reflexões e inspirações para a sua dinâmica pedagógica. Ou seja, podemos inferir que há “mais pedagogia” na perspectiva dos educadores ambientais, que educação ambiental na perspectiva dos pedagogos que se formam.

Ocorre que a necessária temática ambiental vem, ao longo das últimas décadas, se impondo de forma preponderante no universo da escola, chamando para o cotidiano dos professores uma perspectiva de trabalho prático e conceitual que busque dar significado ao debate da educação ambiental no processo de formação escolar das crianças.

O fenômeno “educação ambiental” pode ser visto e apropriado no território escolar de formas variadas com diferentes níveis de complexidade pedagógica e pressupõe-se que isso possa estar relacionado com o processo formativo dos professores da escola. À possibilidade de “imersão” da questão ambiental no processo de formação desses professores, nós estamos chamando de ambientalização da Pedagogia.

Na busca pela compreensão da versão dos estudantes do curso de Pedagogia sobre sua formação para a educação ambiental (LINS, 2008)³ surgiram três questões importantes por eles anunciadas: 1) o curso de Pedagogia não favorece a formação do educador ambiental; 2) a crença de que essa lacuna na formação é devido à inexistência de uma disciplina em EA no currículo do curso; 3) a visão de que a Educação Ambiental é vista pelos estudantes como instrumento de conscientização para a preservação da natureza. Neste artigo, gostaríamos de discutir de forma mais incisiva o primeiro e o segundo item, na perspectiva da inserção do tema da EA no curso de Pedagogia.

A pedagogia da UEFS e a Educação Ambiental velada.

A história do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) inicia-se em 1983, com forte impacto para o processo de formação docente da região. No ano de 2001, dentro de uma universidade já mais amadurecida academicamente, e com outras perspectivas na relação ensino, pesquisa e extensão, o colegiado do curso de Pedagogia, mediante um processo de debate ampliado e participativo dentro do universo de atuação de formação dos pedagogos (as), elaborou, discutiu e aprovou uma proposta curricular para a formação em Pedagogia, sistematizada no documento de Reestruturação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS (SILVA, TRINDADE, 2001). Desde então, de forma menos emblemática e participativa, embora preservando o texto do documento de 2001, foram feitas ao longo dos anos algumas alterações com a inserção de disciplinas optativas e obrigatórias no quadro da matriz curricular do curso. Esse documento reconfigurado passa a ser o Projeto de Reestruturação do Curso de Pedagogia de 2002, documento que orientou a nossa análise neste artigo, por ser o de referência oficial para o Colegiado de Pedagogia.

3 O estudo de caso realizado no ano de 2007 teve como proposta de coleta de dados a análise documental do projeto pedagógico do curso e o desenho da sua matriz curricular e foi definido como instrumento fundamental para o trabalho, a entrevista semiestruturada Haguette (1999). Para a realização das entrevistas, foram selecionados 12 (doze) estudantes do curso, a partir dos seguintes critérios: deveriam estar cursando os semestres ímpares do curso (1º, 3º, 5º e 8º semestres). Foram 3 (três) estudantes do primeiro semestre, para que fosse possível perceber as ideias, percepções do aluno que está começando o curso, outros 3 (três) estudantes do terceiro semestre, pois já têm um caminho percorrido no curso, mais 3 (três) estudantes do quinto semestre, por acreditarmos que são estudantes com suficiente embasamento nas discussões teórico pedagógicas e, por fim, outros 3 (três) estudantes em fase de conclusão do curso, no oitavo semestre.

De acordo com o documento de 2002, com três núcleos estruturantes no curso, a Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana traz o seguinte percurso na sua matriz curricular: a formação básica e a formação livre dos estudantes. No que concerne à formação básica, o curso de Pedagogia da UEFS se divide em três núcleos⁴: o Núcleo de Fundamentação, que tem por objetivo “evidenciar as múltiplas relações homem-sociedade-estado-educação-cultura-trabalho, visando à construção de conceitos por seus estudantes que auxiliem no processo de entendimento das concepções e práticas educativas, além de buscar situar o estudante no universo atual do professor e nos variados espaços de atuação do profissional da Pedagogia, tendo como eixo principal do processo de formação do pedagogo, a pesquisa.” (COLEGIADO PEDAGOGIA, 2002, p.17)⁵.

O outro núcleo de formação básica do curso é o Núcleo de Política e Gestão Educacional, que “envolve o estudo das políticas públicas para a educação e as possibilidades de intervenção político-pedagógica nas diferentes instâncias de organização da educação brasileira”. (COLEGIADO PEDAGOGIA, 2002, p.17)⁶. O Núcleo de Conteúdos Pedagógicos desenvolve estudos em torno dos conhecimentos “específicos da educação básica, os conhecimentos didáticos que envolvem a organização do trabalho pedagógico articulando teoria e prática sobre processos de construção do conhecimento pela criança, jovem ou adulto” (COLEGIADO PEDAGOGIA, 2002, p.18).⁷

Além dos três Núcleos apresentados acima, os Componentes Curriculares Instrumentais também fazem parte da formação básica dos estudantes. As disciplinas que integram esses componentes são: Metodologia do Trabalho Científico; Pesquisa em Educação; Orientação Monográfica e Novas Tecnologias da Comunicação e da Informação em Educação.

As disciplinas da formação básica dos estudantes de Pedagogia são ofertadas no turno matutino, com grande parte dos seus estudantes trabalhando no turno oposto. A configuração do curso em um turno, tendo em vista um público de estudante trabalhador, é percebida por alguns como

⁴ Dados encontrados no Projeto de Reestruturação do Currículo do Curso de Pedagogia (2002).

⁵ As disciplinas que compõem este Núcleo são: Sociologia da Educação; Filosofia da Educação; Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Educação; Antropologia e Educação; Psicologia e Educação; Tópicos Especiais em Filosofia da Educação; Tópicos Especiais em Sociologia da Educação; Tópicos Especiais em História da Educação; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; História da Educação I-E; Problemas de Aprendizagem; Fundamentos Biológicos da Educação e Educação do Campo.

⁶ Os componentes curriculares que formam este núcleo são: Política e Gestão Educacional E; Prática Pedagógica em Gestão e Coordenação do Ensino; Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação do Ensino; Educação Especial; Políticas Inclusivas e Relações Étnico-Raciais na Escola.

⁷ As disciplinas que fazem parte da organização curricular deste núcleo são as seguintes: Didática E; Arte-Educação; Avaliação no Contexto Educacional; Fundamentos e Ensino da Matemática p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos e Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos; Fundamentos e Ensino das Ciências Naturais p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos e Ensino da História p/ Educ. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Fundamentos e Ensino da Geografia p/ Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação; Prática Pedagógica em Experiências Não Escolares; Prática Pedagógica em Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica em Experiências Educacionais Escolares; Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo); Estágio Supervisionado em Educação Infantil; Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Organização e Planejamento do Trabalho Pedagógico na Educação Infantil.

um complicador para a inserção e participação dos estudantes em processo de amadurecimento acadêmico via participação na dinâmica da vida universitária, como por exemplo, participação em eventos, grupos de pesquisa, bolsas de iniciação científica, monitorias, etc. Tal cenário vem se modificando nos últimos cinco anos com o aumento de bolsas acadêmicas (pesquisa, extensão e monitoria) como política institucional implantada na universidade após o ano de 2007 e de reconhecida visibilidade institucional.

Para complementar a formação dos estudantes do curso, ainda segundo o projeto do curso, estes deverão cumprir no mínimo duzentas horas de formação livre. Esta é entendida como “atividades que visam consolidar, ampliar e aprofundar a formação acadêmica do estudante.” (COLEGIADO PEDAGOGIA, 2002, p.21) e tem a proposta de ser desenvolvida “por iniciativa própria.”

Durante as entrevistas na pesquisa sobre EA e Pedagogia na UEFS, foi questionado aos estudantes se o desenho do currículo do curso de Pedagogia da UEFS colaborava na formação do educador ambiental. As falas dos estudantes nos dão uma visão de como percebem o debate em sua formação acadêmica:

O curso não tem nenhuma proposta, nenhum horizonte que alcance essa questão da Educação Ambiental. Então o educador ambiental ele não vai se identificar com o curso da UEFS no momento. Não se fala disso, é como se fosse uma coisa que não precisasse, como se fosse uma coisa tão fora da nossa realidade que não precisa discutir. (estudante G - 5º)

Até então a gente nem discutiu. Então se não discute, se não traz a temática pra gente refletir, é impossível contribuir para nossa formação. (estudante I - 5º)

Acho que não. Justamente por a gente não ter uma disciplina que fale sobre isso. (estudante K - 8º)

Para os estudantes, “se houvesse uma disciplina” que fizesse parte da composição curricular do mesmo, tal inserção seria garantida no processo formativo. A existência de uma disciplina torna-se, portanto, o indicador da avaliação dos estudantes para a pergunta se há ou não uma formação de EA na Pedagogia da UEFS.

Eu acho que não. Primeiro por não ter nenhuma disciplina, nenhuma matéria que dá ênfase na Educação Ambiental. (E. 3º)

Os investimentos não são tantos. Porque só tem essa matéria, Educação Ambiental (optativa), então se você pega uma vez, não precisa pegar de novo. Então se tivesse outras especialidades, que você pudesse pegar no decorrer do curso, pegar mais matérias nesse sentido. (C. 1º)

Tô chegando no final e o que eu sei, é o que eu vou buscar, mas não que o curso tenha me dado um suporte, porque, uma disciplina voltada para se discutir a questão ambiental, eu nunca vi durante o curso. (J. 8º)

De acordo com Pedrini (1997, p.102), “a universidade, que é a instância formal para a instrução de nível superior, tem que se sensibilizar para a capacitação de educadores socioambientais”; ocorre que a perspectiva de formação dos sujeitos não necessariamente obedece a lógicas do debate da sociedade como está posto, mas antes a uma tendência de formação muito vinculada ao perfil profissional dos sujeitos. O “ambiente” como tema parece uma parcela ínfima na discussão da Pedagogia, em que pese a chamada pela atuação no tema do lado de fora da graduação. Percebe-se que ao mesmo tempo em que os estudantes que participaram da pesquisa de fato não percebem o curso de Pedagogia da UEFS como aliado no processo de formação do educador ambiental, ao tempo que denunciam em suas narrativas uma perspectiva de avaliação reducionista do curso, quando atrelam a existência da disciplina em EA a uma condição *sine qua non* para a discussão do tema na graduação.

A compreensão do significado de currículo nos ajuda a analisar melhor este cenário. De acordo com o projeto do curso de Pedagogia da UEFS (2002), currículo é um “espaço de produção e saberes tecido nas relações sociais estabelecidas entre os diversos atores sociais envolvidos no processo (estudantes, professores, instituição, etc.) e nas condições concretas em que esses saberes são produzidos” (p.16). Tal definição pressupõe uma atuação menos passiva dos processos formativos de cada estudante. Um currículo que possa ser construído em suas próprias interlocuções dentro do ambiente universitário, suas dinâmicas de vivência institucional, suas relações com o que a comunidade universitária tem a oferecer para além da sala de aula.

Mas a perspectiva de currículo para os estudantes está relacionada com o desenho da matriz curricular em seu formato organizacional das “disciplinas”; a provocação em torno da elasticidade da formação via a participação mais intensa no mundo acadêmico, parece minimamente apreciada, assim como a sua autonomia na trajetória da formação livre também não é levada em conta como um elemento da construção curricular. Ou seja, os estudantes de Pedagogia envolvidos na pesquisa sobre a EA (LINS, 2008) percebem o seu curso a partir das suas salas de aulas e passam a viver a lógica da formação a partir de uma perspectiva reducionista de carga horária definitiva e a ser superada no dia a dia em que a “vida lá fora” demanda “menos teoria” e “mais competência prática”.

Nesta perspectiva, o discurso dos licenciandos em Pedagogia anuncia uma visão imediatista só contemplada com a inserção específica de um conteúdo programático de uma disciplina de EA. Questionados sobre o tema, responderam:

Acho que sim. É um tema que no momento a gente tá precisando muito, coisas que estão acontecendo, então é válido aqui que tenha uma disciplina que trate disso. (H. 5º)

Sim. Por que como a gente vai ensinar, vai passar essa noção de Educação Ambiental para os nossos alunos? Eu acho importante ter uma disciplina que fale sobre isso. (K. 8º)

Ah, eu acho indispensável. Deveria ter com certeza. (J. 8º)

Acho necessário, porque antes de mais nada, esse é o grande tema da atualidade, é discutir o que vai ser do nosso planeta futuramente. Então acho relevante demais. (L. 8º)

Tais respostas anunciam que a percepção dos estudantes é de que tal debate só pode ser trazido via docência, via a voz do professor, nada que minimamente surja a partir de uma trajetória curricular menos coercitiva, definitiva e obrigatória. Nada que possa surgir a partir das interlocuções com o outro, do movimento acadêmico, da dinâmica universitária. As narrativas denunciam uma perspectiva de currículo amarrada às “grades” organizacionais, onde a possibilidade da vivência e da convivência para a perspectiva da ambientalização curricular são sutilmente desmerecidas. Segundo as Diretrizes de Educação Ambiental (2012),

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

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

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

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

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

No que concerne à perspectiva da inserção do tema via outras abordagens dentro do curso, fica claro também, a partir das falas dos discentes entrevistados, que o curso deixa a desejar nesse ponto. Na perspectiva dos estudantes, poucos são os docentes que se dedicam a essa temática no Departamento de Educação e a discussão é ainda muito incipiente no colegiado/processo de formação do pedagogo, o que segundo eles, provavelmente colabora para essa falta de discussões sobre a EA no curso.

Como a gente vai ensinar, vai passar essa noção da Educação Ambiental para os nossos alunos se não tivemos nada sobre o tema durante o curso? (K. 8º)

Assim, nós pedagogas vamos tá formando os futuros estudantes do país, então se não tiver essa consciência, como nossos estudantes vão ter? (G. 5º)

Você tem hoje a exigência dos transversais nas escolas e um dos temas é Meio Ambiente, então como é que eu vou discutir um tema transversal como esse, sem ter tido nenhuma leitura da Educação Ambiental, nenhuma formação? Então, assim, há uma necessidade em trabalhar com os temas transversais, mas como se você não vê na universidade? (L. 8º)

Decorrente da constatação de que a disciplina seria a oportunidade para a inserção do debate ambiental na formação da Pedagogia, foi questionado aos estudantes em que momento do curso tal disciplina poderia ser melhor trabalhada. Os estudantes dividiram as opiniões. Alguns acham que a disciplina deve acontecer logo nos primeiros semestres do curso (entre o primeiro e o terceiro) por perceberem a importância da discussão da EA na formação do pedagogo. Eis algumas falas que assumem esse ponto de vista:

Acho que a partir do primeiro semestre. Acho que a gente já poderia ter alguma noção sobre o assunto, já que é algo tão discutido. (B. 1º)

A partir do primeiro semestre, pra os calouros terem uma consciência com relação à Educação Ambiental. (F. 3º)

Acho que logo depois do segundo semestre. Você tem as disciplinas nucleares, então logo depois já poderia incluir. Por conta da necessidade, do desafio. (L. 8º)

Em contrapartida, outros estudantes entrevistados acreditam que a disciplina deve ser trabalhada a partir do quarto semestre, pois segundo eles, os estudantes já têm um maior “amadurecimento acadêmico” (compreendido como conhecimento das teorias específicas do curso) para entender as questões da EA, além de já estarem inseridos nos estágios curriculares. Os estudantes destacaram o seguinte:

Eu acho que no quinto semestre ou no quarto, porque a gente vai tendo até uma maior vivência acadêmica, a partir do conhecimento de outras disciplinas, teorias, você vai abrangendo seu modo de ver. (D. 3º)

Acho que poderia ser no meio do curso. Por que a gente já tá fazendo estágio e já pode falar do tema (H. 5º)

Creio que no meio do curso seja interessante. Por que o aluno já viu os conceitos que são interessantes para iniciar essa discussão. (I. 5º)

Do quinto semestre em diante. Por que quando você entra você não tem muita consciência do que tá acontecendo, depois tem uma capacidade de compreender melhor as coisas. (E. 3º)

De novo a perspectiva do amadurecimento a partir da sala de aula. Uma compreensão de currículo pautada na recepção do “que vem de lá”, demonstrando muito pouca autonomia discente para a construção de algo mais emancipatório, dialógico e criticamente referendado na relação dos conhecimentos científicos e mundo da vida. Para Goodson (2003),

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurere*, correr e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. [...] Nesta visão, contexto e construção sociais não constituem problemas, porquanto por implicação etimológica o poder de “definição da realidade” é posto firmemente nas mãos daqueles que “esboçam” e definem o curso. O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu, fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado. (GOODSON, 2003, p. 31)

Então o educador ambiental da Pedagogia é aquele que discute educação ambiental em conteúdos programáticos e em cargas horárias definidas institucionalmente? A narrativa dos estudantes demonstra um equívoco na compreensão curricular como um todo e anuncia uma imaturidade acadêmica no que concerne à compreensão de currículo como uma dinâmica viva e portadora de processos arrojados e emancipatórios na relação com o outro e com o instituído. Ainda segundo Goodson (2003),

O currículo como disciplina aliava-se a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador.

A par dessas origens, vimos como o conceito de currículo ficou anexo a um novo conceito de disciplina (assim devemos crer): disciplinas “fundamentais” à mente. A justaposição de currículo à “disciplina” (recém-definida) se entrecruza com uma configuração social acentuadamente semelhante. Desta vez os “eleitos” são recrutados de acordo com sua

capacidade de exibir aptidão para assuntos acadêmicos ligados com as disciplinas. Sua “eleição” é expressa pela continuação no estudo das disciplinas nas universidades, onde estão definidas e institucionalizadas.

Se a institucionalização da questão ambiental não passa pelo caráter disciplinar, qual seria a perspectiva para um amadurecimento intelectual dos sujeitos e suas opções profissionais para uma atuação socioambientalmente correta na sociedade?

De acordo com Dias (1998, p.23), a EA “emanada de uma disciplina, perderia a maior parte do seu potencial inovador, integrador e revolucionário até” a defesa pela obrigatoriedade da disciplina em EA pode até fazer sentido para que o debate se instale, mas é contraditório pensar que em não havendo a carga horária de sala de aula, o debate das questões sociedade e ambiente não possa estar presente na formação destes sujeitos dentro da academia. Inclusive, nada nos garante que a “disciplina” traria para o debate a formação crítica necessária para a compreensão da complexidade da EA, ou seja, colocar na discussão da disciplina a única possibilidade de conscientização da questão ambiental para a formação em Pedagogia pode comprometer o caráter crítico e holístico que é próprio da EA.

Brandão (2005) nos ajuda a pensar em algumas pistas para uma responsável abordagem com educação ambiental nos processos de formação dos sujeitos, como por exemplo, a transposição de dados e reflexões de nossas pesquisas acadêmicas; a formação continuada de diversas categorias de educadores e de gestores ambientais; a busca por ação social de teor ambientalista e a necessidade de pesquisa contínua e interativa.

No que concerne às Diretrizes, este debate da formação é tratado de forma flexível ainda que incisiva:

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

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

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética socioambiental das atividades profissionais.

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

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

Ou seja, o problema em si talvez não seja a inserção ou não de uma disciplina de EA na Pedagogia, mas antes a completa invisibilidade da questão ambiental ser justificada pela ausência da mesma. Como pode acontecer de no século XXI ainda questionarmos os impactos da relação sociedade e ambiente neste projeto de sociedade excludente e desigual? Como podemos desmerecer a importância de uma reflexão aprofundada sobre o desenrolar dos conflitos socioambientais que permeiam o nosso cotidiano na sociedade que nos circunda? Como pode uma proposta educacional não ter perfil ambiental? Dentro desse impasse, a Pedagogia segue demandando manuais prontos para a realização de projetos escolares que tenham a EA como simples atividades pontuais e bem ajustadas ao que “está posto”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que com o período de redemocratização da sociedade brasileira na década de 90, as mudanças sociais, o cenário dos direitos, as demandas legais buscando um olhar atento do debate educacional e os processos de formação docente foram ampliando os seus horizontes de análise, buscando estabelecer a correspondência com as demandas da dita educação inclusiva para uma sociedade democrática. De posse de uma reflexão a partir da proposta de formação do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e mediante as narrativas dos estudantes de semestres intercalados do referido curso, no que concerne à formação para a educação ambiental e à formação do pedagogo (a), podemos inferir que há uma lacuna no debate da educação ambiental no processo de formação em Pedagogia. Essa lacuna, apontada pelos estudantes como resultante da ausência de uma disciplina dentro da matriz curricular do curso, é também percebida nas abordagens de outras disciplinas, que segundo os estudantes, pouco ou nada trazem em seus conteúdos programáticos que faça referência ao tema ambiental, tão “demandado na sociedade atual” e no “mundo do trabalho”

Tal cenário nos provoca a seguinte reflexão: em que pesem os equívocos analíticos no que concerne ao reducionismo do debate vinculando currículo a um mero aglomerado de disciplinas, ao mesmo tempo em que assumindo uma atitude passiva diante da proposta pensada em tempo e espaço

definido, como se não coubesse uma vivência e convivência acadêmica capaz de nos deslocar do patamar da prescrição e ordem intelectual e cognitiva, para uma apropriação de rumos pedagógicos outros que dão sentido e significado ao fazer universidade, como formar educadores ambientais no universo da Licenciatura em Pedagogia? Como instigar uma perspectiva ambientalizadora nos temas que a Pedagogia “elege” em sua matriz curricular como temas “fundantes”?

O currículo percebido como uma dinâmica social em construção, que busque uma abordagem combinada onde é possível buscar “- um enfoque sobre a construção de currículos prescritivos e política combinada com uma análise das negociações e realização deste currículo prescrito e voltado para a relação essencialmente dialética dos dois” (GOODSON, 2003, p72), pode ser um caminho para a ambientalização da Pedagogia. Uma perspectiva em que a dinâmica universitária seja tão importante quanto a prescrição formativa.

Ambientalizar a Pedagogia é uma ousada proposta para aguçar o debate da relação de conflito entre o ambiente e a sociedade e instigar pedagogas e pedagogos a refletirem sobre o papel da educação neste impasse socioambiental. A formação do educador ambiental conectada à discussão das relações de poder que subjazem à formação dos sujeitos, viabiliza a desnaturalização das coisas ao colocar sob crivo analítico o que parece óbvio, pontual e definitivo na organização da sociedade. A experiência acadêmica, diferente da escola que a antecede e da atuação para o trabalho que a justifica, devolve em teoria a pergunta da prática. E é dentro dessa perspectiva que o debate ambiental torna-se pedagógico: quando, ao olhar o cenário lá fora, eu consiga compreendê-lo antes como objeto de reflexão. Ambientalizar a Pedagogia é trazer para o discurso pedagógico uma visão mais sofisticada da relação com o outro, na qual o imponderável nos instiga a pensar a ordem, a desordem, as possibilidades de luta e a necessidade de construção de um mundo melhor e mais justo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **As flores de abril** – movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP. Autores Associados. 2005

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Licenciatura**. Resolução n.1, 15 de maio de 2006. Diário Oficial da União, n.92, seção 1, p.11-12, 16 maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental**. Conselho Pleno. Resolução n 2, de 15 de junho de 2012. Brasília, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez. Docência em Formação: Problemáticas Transversais. 2004

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Pedagogia radical de Henry Giroux e a Educação Ambiental crítica: rumo a uma ambientalização da Pedagogia**. Fundamentos, reflexões e experiências em Educação ambiental. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006. João Pessoa.

_____. Educação Ambiental e Ambientalização Curricular. In: MILTAO, Milton Ribeiro de Souza; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda (Orgs). **A questão ambiental da UEFS – história e perspectivas**. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia. 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7ª Ed. São Paulo Cortez, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental: princípios e prática**. 5 ed. São Paulo: Gaia, 1998.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental: No consenso um debate?** Campinas, SP: Papirus, 2002

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2003.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 6ª Ed. RJ; Vozes, 1999.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 2ª edição. Cortez Editora São Paulo, SP. 2002.

LINS, Ana July Sá. **O currículo de pedagogia da UEFS e suas concepções de Educação Ambiental**. Monografia de Conclusão de curso. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Universidade Estadual de Feira de Santana. 2008

LOUREIRO, Carlos. F. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAZZOTTI, Tarso B. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. (org.). **Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Antonia Almeida; TRINDADE, Syomara Assuete. **Projeto de reestruturação do Curso de Pedagogia.** Feira de Santana; Colegiado de Pedagogia: Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Ba. 2001 (mimeo).

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UEFS. **Projeto de Reestruturação do Currículo do curso de Pedagogia** (edição reformulada). Colegiado de Pedagogia. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, Ba. 2002. (mimeo).