



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

A educação ambiental no ensino superior brasileiro: do panorama nacional às concepções de alunos (as) de pedagogia na Amazônia

Marilena Loureiro da Silva¹

Resumo: A implantação da Educação ambiental em todos os níveis de ensino é uma orientação legal que ainda se encontra distante de efetividade prática. No presente trabalho discute-se a presença de Educação Ambiental no Ensino Superior no Brasil, com ênfase para a análise dos dados de pesquisa realizada pela Rede Universitária de Educação Ambiental (RUPEA, 2005), e da experiência de inserção da Educação Ambiental no currículo do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Pará, buscando a reflexão da seguinte questão: Como o cenário universitário se relaciona com a temática da Educação Ambiental em seu cotidiano em termos de constituição de saberes acadêmico-científicos que consigam se relacionar com a complexidade dos problemas socioambientais da contemporaneidade, capazes de geração de respostas a partir dos pressupostos da sustentabilidade. Trata-se de um estudo de caráter eminentemente qualitativo, sem descuidar de aspectos de ordem quantitativa, envolvendo a realização de estudos bibliográficos, documentais, e pesquisa de campo junto aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. A análise dos resultados indicou que a presença da Educação Ambiental se ampliou qualitativamente e quantitativamente, sem, contudo, se configurar como uma presença regular e sistemática.

Palavras-Chaves: Educação Ambiental, Ensino Superior, Pedagogia.

Abstract: The implementation of environmental education at all levels of education is a legal advice that is still far from practical effectiveness. In this paper we discuss the presence of Environmental Education in Higher Education in Brazil, with emphasis on data analysis of research conducted by Environmental Education University Network (RUPEA, 2005), and the

¹ Profª. da Faculdade de Educação/FAED/ICED/UFPA, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGED da UFPA e do Programa de Pós-Graduação em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Local na Amazônia/PPGEDAM, do Núcleo de Meio Ambiente/NUMA/UFPA. Coordenadora do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente/GEAM/ICED/UFPA. Email: marilenaloureiro@yahoo.com.br.

experience of inclusion of environmental education in the curriculum of undergraduate pedagogy course in Pará Federal University, seeking to reflect the following question: How does the university setting relates to environmental education theme daily in terms of constitution of academic-scientific knowledge so that they could relate to the complexity of social environmental problems in present day, able to generate responses from sustainability assumptions. This is an eminently qualitative study, without neglecting aspects of quantitative, involving bibliographic and documentary studies, and field research with the pedagogy students of the Education College of Pará Federal University. The results indicated that the presence of environmental education expanded qualitatively and quantitatively, without, however, being configured as regular and systematic.

Keywords: Environmental Education, Higher Education, Pedagogy.

Introdução

A Educação Ambiental tem gradativamente ampliando sua presença no cenário acadêmico brasileiro, o que pode ser verificado com a constituição do Grupo de Trabalho em Educação Ambiental no interior da ANPED que significou a geração de maiores possibilidades de visualização de estudos e pesquisas desenvolvidos pelas universidades brasileiras nessa área. Outro elemento significativo da ampliação de discussões acadêmicas sobre Educação Ambiental se verifica com a realização dos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Muitos estudos têm sido efetivados em direção à construção de mapeamento das experiências e práticas de Educação Ambiental nos sistemas de educação formal, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Esses estudos indicam ainda uma percepção de educação ambiental relacionada com suas origens formais fundamentadas na lógica comportamental e ecológico-preservacionista². Verifica-se ainda pouca visibilidade acerca de estudos e práticas fundamentadas no arcabouço teórico crítico que indicaria uma opção pela radicalidade da Educação Ambiental, necessariamente vista como vinculada a perspectiva emancipatória, uma contribuição da educação aos esforços teóricos, práticos e políticos que buscam a superação das condições históricas de desigualdades estruturais fundamentadas num modelo de relação sociedade-natureza que nos marcos da racionalidade capitalista produtivista que nega a possibilidade de outra ordem de relações que não sejam as determinadas pela racionalidade instrumental.

² Concepção de Educação Ambiental centrada na preservação dos recursos físicos e naturais dissociada de preocupações com a recomposição das relações entre sociedade e natureza, vistas ainda como coisas separadas. Ver MEDINA, Naná. 2004.

O presente estudo buscará apresentar um panorama da Educação Ambiental no Brasil, a partir da análise dos resultados da pesquisa realizada pela Rede Universitária de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental (RUPEA, 2005), que demonstra a presença da Educação ambiental nas atividades de ensino, pesquisa e extensão de instituições de ensino superior públicas e privadas, bem como, apresentará os resultados de pesquisa realizada junto às universidades federais da região norte acerca da presença da Educação Ambiental especificamente nos cursos de Pedagogia, com foco nos resultados de pesquisa de campo desenvolvida junto a 150 alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará para identificação de suas percepções de Educação Ambiental e os significados dessas percepções para a compreensão da problemática socioambiental da região amazônica, as experiências desenvolvidas e os resultados dessas para sua formação acadêmica.

A metodologia adotada para a elaboração do trabalho obedeceu aos pressupostos da pesquisa qualitativa, e para a análise dos dados coletados fez-se opção pela Teoria das Representações Sociais. O artigo se organiza em 05 seções, na presente introdução, se apresentam os objetivos da pesquisa realizada, sua problematização, a opção metodológica para o desenvolvimento do estudo e sua organização.

Na segunda seção são apresentadas as bases teóricas que orientaram a realização da pesquisa, buscando a discussão da Educação Ambiental em seus aspectos teóricos e históricos em diálogo com o conceito de crise ambiental, a partir de estudos de Loureiro, 2006, Guimarães, 2004, Leff, 2007, Boaventura de Souza Santos, 2001, e Carvalho, 2008.

Na terceira seção se apresenta o panorama da Educação Ambiental no Ensino Superior no Brasil com base nos resultados da pesquisa Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas (RUPEA, 2005), e em outros estudos como os de Rosso et alie, 2009; e Carvalho e SCHIMIDT, 2008.

Na quarta e quinta seções são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada junto aos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará com base na perspectiva teórica da pesquisa qualitativa, de viés interdisciplinar, Fenzel, 1997, Mathis, 1999. Na quarta e última seção são apresentadas as conclusões do estudo realizado.

A educação ambiental em seus aspectos teóricos e históricos em diálogo com o conceito de crise ambiental

Muitos estudos já se debruçaram sobre a tentativa de formulação dos aspectos conceituais da Educação Ambiental, muitas classificações já forma implementadas, tipologias forma construídas, tudo na intenção de erigir um arcabouço teórico capaz de dizer o que é a Educação Ambiental. Neste estudo, parte-se das formulações apresentadas por Leff, 2007, que vão indicar que a Educação Ambiental se relaciona com uma gama de complexidades, é necessário, portanto, sua compreensão a partir dos seus contrários constitutivos, de sua incompletude. Em estudo anterior³, afirmamos a necessidade de revisão dos conceitos fundamentais de educação e de meio ambiente para a compreensão da educação ambiental, o que significa dizer que para compreendê-la é necessário focar inicialmente no sentido atribuído a educação, que necessariamente se vincula a formação de sujeitos integrais para a geração de práticas emancipadas, superadoras do formalismo da educação em sua feição de mera transmissora e retransmissora de conhecimentos fechados. O conceito de meio ambiente para ser compreendido no contexto de geração da educação ambiental precisa ser considerado em sua amplitude, o que implica percebê-lo como totalidade histórica, multidimensionado, para além dos aspectos físicos e naturais.

A compreensão da educação ambiental em sentido amplo significaria, portanto, a compreensão da necessidade de refundação das relações entre sociedade e natureza, uma nova escuta ao natural do qual somos parte indissociável, uma nova aliança, (Prigogyne, 1996). Neste sentido, a educação ambiental passa a ser compreendida como uma possível resposta à crise socioambiental da modernidade, uma crise de conhecimento do mundo. Nessa perspectiva, a crise socioambiental não é vista simplesmente como uma crise de esgotamento de recursos físicos e naturais, mas como uma crise civilizatória de esgotamento de um padrão de racionalidade, uma crise, portanto, de conhecimento. E é exatamente aí que reside a importância da constituição de um campo teórico novo para a educação, o campo da complexidade ambiental, (Leff, 2007).

³ Discussões sobre a necessidade de revisão dos conceitos de educação e de ambiente em suas conexões com as políticas de desenvolvimento no cenário mundial e loco-regional. Ver: SILVA, Marilena, 2008.

Observe-se que essa compreensão vai indicar a opção pela problematização das práticas educativas, que não podem ser circunscritas aos restritos espaços formais escolares, mas que se expande para os lugares da vida em sua complexidade e multidimensionalidade. Trata-se daquilo que Santos, 2002, classifica como transição epistemológica, com conseqüências sociais. Uma profunda mudança de forma de ver e produzir os atos educativos por meio da racionalidade ambiental.

Isso subverte a lógica instrumental e indica a adesão radical à crítica ao formalismo burocrático e improdutivo da educação que apenas reifica a existência tal qual ela se demonstra na realidade social. A adesão a esta perspectiva crítica de compreensão da educação ambiental implica a ruptura com os pressupostos da pragmática e do comportamentalismo muito presentes em suas origens nos anos de 1970 a partir dos primeiros consensos mundiais em torno do tema de meio ambiente, desenvolvimento e educação, como Estocolmo (ONU, 1972) e Tbilisi (UNESCO, 1977). A ênfase teórica desse início de trajetória se deu a partir dos pressupostos da teoria comportamentalista e da pragmática com foco na resolução de problemas e na busca de mudanças comportamentais de ordem individual, independente de questões de ordem macro-estrutural.

A busca pela constituição teórica da Educação Ambiental sob a perspectiva da racionalidade ambiental se fundamenta na necessidade de refundar as próprias concepções de educação em sentido amplo, compreendida neste cenário teórico como formação integral de sujeitos também vistos como integrais, construtos de relações históricas como seu meio ambiente, do qual se compreendem como partes indissociáveis. Essa compreensão nos impõe a opção pela perspectiva crítica, que segundo Guimarães, 2004, orienta práticas educativas capazes de serem associadas a novas proposições e intervenções de ordem política, se dirigindo à formação para a emancipação dos sujeitos sociais.

Neste cenário teórico, a educação Ambiental pode também ser compreendida como uma nova pedagogia, a pedagogia da complexidade, (Leff, 2007), que se relaciona com movimentos de compreensão dos processos de complexificação que podem ser traduzidos em aprofundamento radical da capacidade da formação educativa em difundir a racionalidade ambiental ou o diálogo de saberes, e por assim dizer, instaurar um movimento em direção à construção de novas possibilidades de enfrentamento da crise socioambiental da contemporaneidade, na medida em que esta crise é vista não só

como um problema relacionado com o esgotamento dos recursos físicos e naturais, mas fundamentalmente como uma crise da própria racionalidade moderna assentada sob o produtivismo formal e burocrático que desvincula sujeito e objeto e tende a instalar processos de coisificação e crescente desumanização da sociedade. A superação desse processo de aceleração da racionalidade instrumental exige uma nova educação, para além do reducionismo das práticas formais e burocráticas instaladas nas ações formais escolares.

Uma ação educativa superadora das relações de coisificação dos processos sociais só se constitui realidade pela afirmação radical da dialogicidade enquanto método, uma dialogicidade que se preenche das relações com a vida em sua complexidade, somente assim será possível pensar a superação das condições de aprofundamento crescente das assimetrias globais e suas manifestações locais. Uma educação ambiental, preenchida pela compreensão de sua incompletude enquanto práxis social aberta, relacional.

O panorama da educação ambiental no ensino superior no Brasil

As várias concepções de educação ambiental tratadas em estudos anteriores, que podem ser sistematizadas em correntes mais presentes nas formulações teóricas e suas conseqüências prático-metodológicas, como a perspectiva ecológico-preservacionista e a perspectiva socioambiental (Medina, 1994), vão ganhar materialidade no cenário educacional brasileiro sob aspectos que vão desde a implementação de esforços para a inserção da educação ambiental nos currículos escolares e projetos pedagógicos sob a lógica da fragmentação e do burocratismo até a tentativa de articulação sistemática e regular entre prática educativa e realidade social, menos visível nas experiências já analisadas nos anos recentes, a exemplo dos resultados demonstrados pela pesquisa: O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental, (MEC, 2006), que indica, por exemplo, que apesar da universalização da inserção da educação ambiental nas escolas brasileiras de educação básica (94%) das escolas indicam que fazem educação ambiental, este fazer ainda se encontra absolutamente dissociado da realidade circundante aos espaços escolares, na medida em apenas 8% das escolas que compõem esse universo *que faz educação ambiental* indica relacionar os saberes produzidos pela ação escolar aos problemas socioambientais das comunidades onde essas escolas se

encontram sob a lógica da emancipação dos sujeitos coletivos que compõem a ação escolar.

O Ensino Superior que em tese poderia se configurar como lócus privilegiado para a implantação de políticas de conhecimento para a construção de uma nova racionalidade ambiental, dadas as suas características formativas que se assentam na articulação da tríade ensino, pesquisa e extensão também ainda não foi capaz de impulsionar reflexões conseqüentes em termos de organização de propostas curriculares comprometidas com a busca de constituição de um conhecimento gerador de mudanças na racionalidade instrumental que ainda orienta e organiza as práticas didático-pedagógicas hegemônicas, incapaz de abdicar do formalismo burocrático que as erige e sustenta.

Os resultados da pesquisa *Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior: elementos para discussão sobre políticas públicas* (RUPEA, 2005) vão nos indicar a partir dos dados levantados junto a 27 instituições de ensino superior participantes da referida pesquisa, que a Educação Ambiental aparece mais presentemente no Ensino de Graduação, contrariando uma tendência de vê-la mais tradicionalmente instalada nos estudos de pós-graduação, e uma ofertada majoritariamente de forma obrigatória, o que também contraria uma tendência de oferta eletiva e ou optativa.

Verificou-se na análise da presença da EA no ensino de graduação uma permanente compreensão vinculada ainda às disciplinas clássicas das ciências naturais, ou no máximo sua inserção nas discussões das ciências humanas pela porta de entrada da geografia ou da pedagogia, e mais recentemente do Turismo, via de regra. “... é grande a diversidade de áreas quem contém disciplinas de EA. Os cursos de graduação mais citados foram: Biologia e Ciências Biológicas (10), Turismo (6) e Pedagogia (5)” (RUPEA/MEC, 2005).

O panorama traçado pela pesquisa citada indicou as principais dificuldades, os elementos facilitadores e ainda as principais proposições no campo da política pública de EA. Para o elenco de dificuldades, os grupos de categorias identificadas foram: 1) rigidez no meio acadêmico, 2) falta de recursos financeiros, infra-estrutura e pessoal, 3) falta de políticas públicas e institucionais; 4) falta de preparo dos profissionais para a prática da EA; 5) desconhecimento da legislação sobre EA; 6) falta de pesquisa,

sistematização e divulgação das experiências de EA; 7) falta de um arcabouço teórico e metodológico; 8) outras dificuldades;

Esses grupos foram subdivididos em categorias a partir de unidades de significados: 1.1) rigidez da estrutura acadêmica, 1.2) resistências no meio acadêmico em reconhecer a EA como área de conhecimento, 1.3) falta de oportunidades para diálogo; 2.1) falta de recursos financeiros, 2.2) falta de infra-estrutura e de outras condições objetivas, 2.3) falta de pessoal especializado; 3.1) falta de apoio e de políticas institucionais, 3.2) falta de políticas públicas em EA para as universidades; 4.1) falta de clareza sobre a natureza da EA e preparo para a sua prática, 5.1) desconhecimento da legislação sobre EA por parte esmagadora dos docentes e desconhecimento da obrigação institucional para com a EA prevista em lei por parte de administradores, reitores e pró-reitores, diretores de centros e chefes de departamentos; 6.1) falta de pesquisa, sistematização e difusão das experiências em EA: *As ações de EA são geralmente locais e têm pouco interesse para "publicações internacionais", que são um dos mais fortes indicadores de excelência acadêmica. De nossa parte (docentes), temos focado muito a ação e ensino (formação em ação) e pouco a produção acadêmica (pesquisa, sistematização e publicação)*, 7.1. Falta de um arcabouço teórico e metodológico, demonstrado a partir do trecho de unidade de significado: *em sua maioria, as ações e projetos de EA apresentam uma confusão conceitual, filosófica e metodológica, com poucos fundamentos pedagógicos*. O item 8, dedicado à outras dificuldades, foi detalhado nas categorias: falta de motivação desinteresse dos alunos, e descaso da sociedade civil.

Em relação aos elementos facilitadores, foram identificados os grupos de categorias, a seguir: 1) Relevância da EA para a comunidade universitária, 2) Pressão e/ou interesse da sociedade em relação a MA e EA, 3) Apoio e articulação institucional, 4) Parcerias intra e interinstitucional, 5) Espaços de diálogo e integração das atividades na IES, 6) Existência de um campo e saber em construção, 7) Autonomia de pensamento e ação, 8) Epistemologia Ambiental, 9) Existência de financiamentos e de políticas públicas, 10) Responsabilidade socioambiental da universidade.

Esses grupos foram subdivididos em categorias a partir de unidades de significados relacionados a estas, como: 1.1. Envolvimento dos alunos, 1.2. Envolvimento dos docentes e de outros servidores; 2.1. Pressão e/ou interesse da sociedade em geral, 2.2. EA como projeto de interesse comum; 3.1. Apoio da

instituição, 3.2. Presença de infra-estrutura, 3.3. Existência de um órgão de EA na instituição, 3.4. Existência de pessoal especializado; 4.1. Parcerias intra e Interinstitucional; 5.1. Existência de espaços de diálogos em EA, 5.2. Integração das atividades na Universidade; 6.1. Iniciativas e produção de conhecimentos existentes (*A permanente produção de pesquisas e conhecimentos em diversas áreas que enfocam aspectos ambientais proporciona um vasto repertório passível de ser acessado em Programas de Educação Ambiental*); 7.1. Autonomia de pensamento e ação (*A não "institucionalização" (engessadora) nos permite mais flexibilidade de ação e pensamento, necessários para a construção de um Programa*); 8.1. Compreensão da epistemologia ambiental; 9.1. Existência de políticas públicas e legislação, 9.2. Abertura de linhas de financiamento; 10.1. Responsabilidade socioambiental da universidade (*Necessidade de Extensão Universitária e o envolvimento comunitário. O que equivale dizer: Responsabilidade socioambiental das Universidades*).

Em relação às Prioridades na elaboração de políticas públicas para consolidação da EA nas IES foram identificados os seguintes grupos de categorias: 1) Atuação transversal e enfoques inter e transdisciplinar, 2) Processos de formação ambiental e de educadores ambientais; 3) Necessidade de políticas públicas específicas, 4) Instrumentos e procedimentos institucionais, 5) Processos e estruturas de diálogo e socialização acadêmica em EA na IES, 6) Ampliação de recursos financeiros, 7) Articulação interinstitucional e em redes, 8) Programas de EA, 9) Avaliação, sistematização e divulgação das experiências em EA, 10) Reformulação curricular.

As categorias extraídas das unidades de significados para este grupo foram: 1.1. Incentivar a transversalidade da temática ambiental no meio acadêmico, 1.2. Enfoque inter e transdisciplinar em EA; 2.1. Formação de pessoal para as IES; 2.2. Formação ambiental, 2.3. Formação de educadores ambientais; 3.1. Atuação do Poder Público em favor da EA no Ensino Superior; 4.1. Estabelecer prioridades e condicionantes, 4.2. Participação da comunidade na definição de políticas de EA, 4.3. Contratação de docentes, 4.4. Estabelecimento de temas para pesquisas em EA; 5.1. Manter processos e estruturas de diálogo e socialização acadêmica em EA na instituição; 6.1. Ampliação de recursos financeiros; 7.1. Articulação interinstitucional e em redes; 8.1. Implantação de programas em EA; 9.1. Avaliação, sistematização e divulgação de projetos, programas e iniciativas em EA; 10.1. Reformulação curricular.

A análise dos resultados da pesquisa, que não atingiu todas as IES brasileiras, e que foi majoritariamente respondida por IES da região sudeste em especial do estado de São Paulo, construiu uma imagem parcial da presença da EA no ensino superior brasileiro, que indica o aumento de sua presença, em especial nos cursos de graduação, não apenas pela modalidade projetos de pesquisa, mas também pela presença de disciplinas específicas, o que de certo modo contraria a tradição de percepção da EA mais fortemente vinculada aos cursos de pós-graduação e aos projetos de caráter extensionistas, o que sinaliza um possível avanço na compreensão/constituição de seu estatuto teórico-metodológico.

Os resultados da referida pesquisa revelam ainda as dificuldades enfrentadas para a construção de uma categorização da EA e de suas dificuldades, facilidades e relações com as políticas públicas. Observa-se de que de modo controverso algumas das categorias indicadas como dificuldades vão figurar como elementos facilitadores e indutores de políticas, o que pode revelar um caráter ambíguo da presença da EA no ensino superior a partir da análise das experiências de instituições que responderam a pesquisa realizada pela RUPEA com o apoio do MEC.

Múltiplos olhares de alunos (as) do curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará sobre a educação ambiental

A necessidade de compreender a complexidade da problemática ambiental, bem como os múltiplos processos que a caracterizam, gerou um questionamento do fracionamento e compartimentalização de um saber disciplinar, incapaz de explicar e resolver tal problemática. No entanto a 're-totalização do saber' exigido pela problemática ambiental, não é a soma nem a integração dos conhecimentos disciplinares disponíveis (...). O saber ambiental não emerge de uma reorganização sistêmica dos conhecimentos atuais. Este se gesta através da transformação de um conjunto de paradigmas do conhecimento e formações ideológicas, a partir de uma problemática social que os questiona e os ultrapassa. (Leff, 2007).

A compreensão dos processos que geram a degradação ambiental não pode se constituir de modo isolado da compreensão da necessidade de estabelecer rupturas com as velhas fórmulas de análise das relações sociedade-natureza, e essa compreensão

requer uma nova forma de compreender a própria vida e seus elementos constituintes de ordem econômica, ecológica e social dentre outras. Todo esse processo exige uma nova postura epistemológica da ciência e de suas aplicações. No campo da formação de educadores, exige-se, por assim dizer, uma nova pedagogia:

a questão ambiental agencia um universo de significados delimitando um espaço de relações sociais que pode ser nomeado como *campo ambiental*. Esse processo de formação de um campo de relações sociais em torno da questão ambiental no Brasil inclui a constituição de uma esfera educativa que se estrutura como parte do campo na condição de uma *educação ambiental*. Como tal, essa esfera de práticas educacionais reivindica a legitimação de um conhecimento válido, bem como de um novo profissional, o educador ambiental. (CARVALHO & SCHMIDT, 2008)

E é na tentativa de compreender essa nova pedagogia que se realizou uma incursão acerca dos olhares e das imagens construídas por alunos (as) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, para verificar como esses alunos relacionam a sua formação teórico-prática à necessidade de compreensão da problemática socioambiental, visto que estes são alunos, sujeitos da formação em educação na região amazônica e em tese, precisariam ver em seu processo formativo as marcas das preocupações acerca dos processos civilizatórios que engendraram a crise socioambiental tão amplamente visível no mundo e em específico em seu lugar de existência material e simbólica: a região amazônica.

O percurso metodológico empreendido para a realização da pesquisa envolveu a aplicação de questionários a 150 alunos do curso de pedagogia, para a problematização de 06 questões abertas cujo objetivo se relacionou com a tentativa de compreensão dos sentidos atribuídos à EA, e a sua presença no currículo do curso, as experiências práticas com o tema ao longo de sua trajetória de formação, a avaliação da inserção de temas e problemas socioambientais nas disciplinas do curso, e a avaliação da importância da temática para sua prática profissional. Ao final, os alunos (as) foram convidados a expressar por meio de um desenho suas impressões/imagens simbólicas acerca da relação entre teoria e prática da EA no curso de Pedagogia da UFPA.

Resultados e algumas conclusões

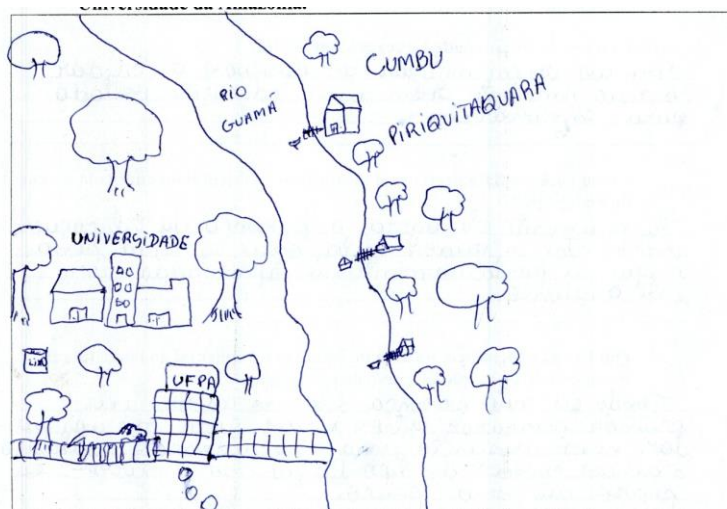
Quanto à **compreensão dos alunos do curso acerca da Educação Ambiental**, a pesquisa tentou adentrar nos significados por meio da busca de similaridades entre as respostas apresentadas, que foram agrupadas por categorias emanadas dessas respostas. As categorias extraídas como resultados a essa questão se situam em campos teóricos que vão desde a compreensão de EA como estritamente relacionada à preservação dos recursos físicos e naturais e a alusão à métodos de preservação ambiental até a compreensão de EA como vinculada à necessidade de transformação social, passando pela construção de novos valores e nova ética para as relações entre sociedade e natureza. As categorias mais citadas foram as seguintes: a) EA vista como conscientização da sociedade, b) EA vista como transversal, c) EA para a preservação ambiental, d) EA com foco na formação humana, para a construção de uma nova humanidade.

Educação ambiental é um processo de formação dos indivíduos onde se busca a compreensão de seu meio ambiente de forma crítica, não só da natureza, mas em todos os aspectos físicos, políticos, econômicos, social e cultural buscando a consciência. (aluna A).

Verificou-se a presença da compreensão de que a teoria e a prática da Educação Ambiental podem ser objeto de discussões de várias disciplinas, e estão para além de uma visão circunscrita aos conhecimentos formais escolares, mas envolvem aspectos não necessariamente vinculados aos contextos escolares, se situando, portanto na articulação com a problematização de outros aspectos da realidade, vista também como multidimensionada.

A educação ambiental não se trata de um tipo especial de educação, mas de um processo contínuo e longo de aprendizagem de uma filosofia de vida e de trabalho, de um estado de espírito, um processo em que todos, família, sociedade, escola, devem estar envolvidos. (Aluna B).

Associada a visão de EA como importante para a formação do pedagogo se apresentam críticas à dissociação entre os conhecimentos formalmente tratados e a realidade circundante a própria universidade, como pode ser ilustrado na imagem a seguir:



Afinal não precisamos ir longe para estar em contato com o meio Ambiente florestal, basta abrir-mos as grades e portões do UFPA.

Os resultados referentes às percepções dos alunos (as) acerca da presença da EA no curso e suas experiências de EA em sua trajetória formativa indicou que a grande maioria percebe a EA como sendo de grande importância para sua formação e gostariam de vê-la nas práticas formativas do curso, o que não ocorre, senão por meio da oferta de disciplinas eletivas, que deveriam se constituir em obrigatórias.

O currículo do curso de Pedagogia já está defasado. Há disciplinas que não deveriam mais ter como 'Prática de Ensino na Escola Normal' e deveria ser incluída a EA como disciplina. (Aluna C).

É importante para mudar o pensamento que muitos ainda têm de que EA se resume a reciclagem de material, ela deve possibilitar a conscientização do ambiente, o que irá melhorar no contexto social, cultural, político, econômico, por que a EA é isso, ou melhor, vai, além disso. (Aluna D).

De acordo com os depoimentos coletados, pode-se verificar que a presença da EA circunscrita a um núcleo eletivo gera a ausência de articulação entre a necessidade de sólida formação teórica na área a as práticas decorrentes dessa formação, criando uma

distância entre o que se percebe como teoria e o que se percebe como prática, a exemplo da ilustração a seguir:



Os resultados indicam que as discussões sobre EA se restringem ao Núcleo Eletivo que comporta as disciplinas da área (Teorias do Desenvolvimento e Meio Ambiente, Educação e Problemas Regionais, Ecologia e Biodiversidade, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da EA), mas que não é ofertado à todos os alunos o que dificulta a ampliação teórico-prática das discussões e suas contribuições para a formação dos futuros educadores, além do núcleo eletivo citado pela a maioria dos alunos, mesmo aqueles que nunca cursaram disciplinas pelo referido núcleo, outras poucas disciplinas tratam de questões socioambientais e da própria EA, ainda que de modo superficial, como: Biologia da Educação, FTM de Ciências, FTM de Geografia e Sociologia da Educação.

A percepção dos (as) alunos (as) em relação a presença de temas socioambientais nas disciplina do curso e seu tratamento, bem como as suas expectativas em relação a sua prática profissional futura indicou a existência de uma compreensão da necessidade de ampliação das orientações teóricas e de indicativos metodológicos na área de EA que possam habilitar melhor os alunos ao exercício profissional futuro nesta área, para isso, indica-se a inserção da EA no currículo do curso de modo sistemático, regular e obrigatório e não da forma como está sendo implementada na atualidade, sob a forma de núcleo eletivo.

Referências

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; SCHMIDT, Leticia Santos. **A pesquisa em Educação Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPEd, ANPPAS e EPEA de 2001 a 2006.** *ANPEd-Sul - VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.* UNIVALI, Itajaí, 2008.
- CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL UNESCO, 1997, Tbilisi. **Declaração de Tbilisi.** Tbilisi: UNESCO, 1978.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL DE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO ONU, 1972, Estocolmo. **Declaração de Estocolmo.** Estocolmo: ONU, 1973.
- FENZL, N. **Estudos de parâmetros capazes de dimensionar a sustentabilidade de um processo de desenvolvimento.** In: XIMENES, T. (org). *Perspectivas do desenvolvimento sustentável: uma contribuição para a Amazônia 21.* Belém: UFPA; NAEA; UNAMAZ, 1997.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação Ambiental Crítica.** In: LAYRARGUES., Philippe. *Diretoria de Educação Ambiental.* Brasília:MMA, 2004.
- LEONARDI, M. L. A. A Educação Ambiental como um dos instrumentos de superação da instabilidade atual. In CAVALCANTE. **Meio Ambiente, Desenvolvimento e Políticas Públicas.** 20ª Ed. São Paulo: Cortez.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder.** Petrólis, RJ: Vozes, 2007.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Pensamento complexo dialética e Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.
- MATHIS, A. **Política de Desenvolvimento sob a perspectiva da teoria dos sistemas.** In: ALTVATER, E. *Terra Incógnita: reflexões sobre globalização e desenvolvimento.* Belém: UFPA; NAEA, 1999.
- MEC. RUPEA. Relatório Final da Pesquisa: **Mapeamento da Educação Ambiental em instituições brasileiras de Educação Superior:** elementos para discussão sobre políticas públicas. Brasília: MEC, 2005.
- MEC. CGEA. Relatório Final da Pesquisa: **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental.** Brasília: MEC, 2006.
- MEDINA, N. N. (1994). **Amazônia: uma proposta de Educação Ambiental.** Documentos Metodológicos. Brasília: IBAMA.
- PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza.** São Paulo: UNESP, 1996

ROSSO, Ademir José ET alie. **A pesquisa de Educação Ambiental em encontros regionais.** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 4, n. 1. Rio Grande: FURG, 2009.

SILVA. Marilena Loureiro. **Educação Ambiental e Cooperação Internacional na Amazônia.** Belém: NUMA, UFPA. 2008.

SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez, 2001.