

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO**  
**TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE**

Natália Martins Ferré

A Educação Ambiental no curso de Pedagogia: um estudo de caso  
com ênfase na formação docente

ARARAQUARA-SP

2022

Natália Martins Ferré

## A Educação Ambiental no curso de Pedagogia: um estudo de caso com ênfase na formação docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade

**Orientada:** Natália Martins Ferré

**Orientadora:** Profa. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão

**ARARAQUARA-SP**

**2022**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

FERRÉ, Martins Natália

A Educação Ambiental no curso de Pedagogia: um estudo de caso  
com ênfase na formação docente

Araraquara, 2022

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da  
Universidade de Araraquara – UNIARA

Orientadora: Profª. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão

1. Educação Ambiental. 2. Formação de Professores. 3. Pedagogia



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP  
CEP 14801-320 | (16) 3301-7100 | www.uniara.com.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

NOME DO(A) ALUNO(A): *Natália Martins Ferré*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Mestrado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

*Prof. Dra. Janaina Florinda Ferri Cintrão*  
UNIARA - Araraquara

*Prof. Dra. Maria Betânea Platzer*  
UNIARA - Araraquara

*Prof. Dra. Adriana do Carmo Bellotti*  
UNIARA - Araraquara

Araraquara – SP 16 de fevereiro de 2022.

Dedico este trabalho a todos os educadores, pela luta e entrega diária. Acreditar na educação salva!

## AGRADECIMENTOS

A realização do curso de mestrado, atrelado ao desenvolvimento desta pesquisa só foi possível, devido às inúmeras contribuições que obtive ao longo de minha caminhada até aqui. E, sob esse aspecto, é com grande estima que registro a gratidão que sinto a todos que, direta ou indiretamente, participaram de mais um sonho realizado.

Agradeço, em primeiro lugar, à divindade. De acordo com os meus princípios religiosos, acredito que Deus tem o melhor para mim. E, por esse precioso motivo, diariamente, sigo renovando as minhas forças físicas e espirituais, buscando encher o meu coração de muita fé, esperança e amor.

À Universidade de Araraquara, junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente (corpo docente e equipe) pela possibilidade de realizar o mestrado e, com isso, possibilitar inúmeras aprendizagens, aprimoramentos e ascensão pessoal e profissional.

À Professora Doutora Janaína Cintrão pela orientação, paciência, disposição, cuidado e carinho durante o desenvolvimento de toda esta etapa, colaborando e supervisionando para a realização efetiva deste trabalho. Me sinto lisonjeada e privilegiada em ter sido sua orientanda.

À Professora Doutora Maria Betanea Platzer, por estar presente desde a minha graduação, me incentivando com palavras repletas de sabedoria e companheirismo. Saiba que a sua destreza e o seu comprometimento com o fazer docente são inspiração para mim.

À Professora Doutora Adriana Bellotti por todo empenho, dedicação e generosidade, tornando possível essa grandiosa experiência de realizar a pesquisa no curso de Pedagogia e, assim, concretizar mais uma etapa acadêmica tão importante.

Às minhas amigas Ariane Bonfim, Beatriz Marques, Gabriela Pitana, Leila Ferre, Marina Kolland Dantas, Ariane Poli e Drielli Giangarelli, por torcer e me encorajar em várias jornadas.

Termino expressando minha eterna admiração aos meus pais, Josephina Martins Ferré e Vladimir Ferré. Gratidão pelo amor incondicional, o apoio, a resiliência, os ensinamentos, a solidificação de valores humanos e por sempre acreditarem em mim e lutarem comigo para a concretização desse e de outros sonhos. Sem os senhores jamais seria possível.

## RESUMO

Formação de professores e Educação Ambiental: o que esses elementos têm em comum? Como se aproximam? Tais indagações são precursoras e motivadoras a imergir no âmbito educacional. Tendo a compreensão que a sociedade atual está pautada em um modelo econômico marcado por padrões insustentáveis de produção e consumo, provocando inúmeros impactos negativos, ameaçando a manutenção do equilíbrio ecossistêmico, os limites de recomposição do planeta e a própria capacidade de sobrevivência do ser humano, torna-se imprescindível uma nova compreensão holística da realidade, orientada para a assimilação do universo em forma de rede e com seus elementos integrados. Logo, tais premissas instigaram a pesquisar o curso de Pedagogia, pois entende-se que é o responsável pela formação de profissionais que desempenham uma significativa função social, assumindo o papel de mediadores da construção coletiva do saber e atuando, prioritariamente, na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Isto posto, o objetivo central desta pesquisa é compreender como é apresentada a Educação Ambiental no curso de Pedagogia. Trata-se de um estudo quali-quantitativo, em especial, um estudo de caso associado a revisão bibliográfica, a análise de documentos oficiais e a coleta de dados, por meio de entrevistas e questionários, com a coordenadora do curso, docentes e discentes de uma instituição privada, localizada no interior do estado de São Paulo. Todos esses recursos foram mapeados, agrupados e expostos de modo descritivo e reflexivo para obtenção dos resultados. Observou-se que ainda existem lacunas na formação dos pedagogos, dificultando a superação da visão reducionista, fragmentada e unilateral frente à Educação Ambiental. No entanto, o estudo tem a intencionalidade de colaborar para o avanço de novos questionamentos e apontamentos para as pesquisas na área e também para proporcionar reflexões aos discentes durante a sua formação e futura atuação.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Formação de Professores; Pedagogia.

## ABSTRACT

Teacher training and Environmental Education: what do these elements have in common? How do they approach? Such questions are precursors and motivators to immerse in the educational scope. Having the understanding that today's society is based on an economic model marked by unsustainable patterns of production and consumption, causing numerous negative impacts, threatening the maintenance of ecosystem balance, the limits of recomposition of the planet and the human being's own ability to survive, a new holistic understanding of reality becomes essential, oriented towards the assimilation of the universe in the form of a network and with its integrated elements. Therefore, such premises instigated to research the Pedagogy course, as it is understood that it is responsible for the training of professionals who play a significant social role, assuming the role of mediators of the collective construction of knowledge and acting, primarily, in Early Childhood Education, in the early years of Elementary School and Youth and Adult Education. That said, the main objective of this research is to understand how Environmental Education is presented in the Pedagogy course. This is a qualitative-quantitative study, in particular, a case study associated with a bibliographic review, the analysis of official documents and the collection of data, through interviews and questionnaires, with the course coordinator, teachers and students of a private institution, located in the interior of the state of São Paulo. All these resources were mapped, grouped and exposed in a descriptive and reflective way to obtain the results. It was observed that there are still gaps in the training of pedagogues, making it difficult to overcome the reductionist, fragmented and unilateral view of Environmental Education. However, the study has the intention of contributing to the advancement of new questions and notes for research in the area and also to provide reflections to students during their training and future performance.

Keywords: Environmental Education; Teacher training; Pedagogy



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os objetivos das correntes da EA sob a ótica de Sauvé (2005).....	40
Quadro 2: Identifica�o das participantes .....	59
Quadro 3: Disciplina de Educa�o e �tica .....	66
Quadro 4: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I.....	68
Quadro 5: Disciplina de Geografia: conteúdos e metodologia I .....	70
Quadro 6: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II.....	73
Quadro 7: Disciplina de Geografia: conteúdos e metodologia II .....	75
Quadro 8: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III.....	78
Quadro 9: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV .....	81
Quadro 10: Informa�o sobre as docentes .....	84
Quadro 11: Informa�o sobre as discentes .....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Infográfico sobre o percurso da metodologia .....	55
---	----

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Recortes de memória: a trilha de uma pesquisadora em construção .....	13
1.2 Justificativa .....	15
1.3 Hipóteses.....	18
1.4 Objetivos .....	19
1.5 Metodologia .....	19
1.6 Estrutura da pesquisa .....	20
2 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE.....	22
2.1 Diálogo existencial, transformador e humanizador .....	22
2.2 Reflexões sobre a formação de educadores: o pedagogo e a docência.....	26
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR.....	36
3.1 Concepções teóricas.....	36
3.2 Aspectos legais da Educação Ambiental .....	42
3.3 O diálogo entre Educação Ambiental e a Pedagogia .....	48
4 METODOLOGIA .....	53
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
5.1 Campo de pesquisa .....	62
5.2 Considerações acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia.....	63
5.3 Docentes do curso de Pedagogia no ano da pesquisa .....	83
5.4 Discentes do curso de Pedagogia no ano da pesquisa.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	92
REFERÊNCIAS .....	95

APÊNDICES .....	101
Apêndice 1 – Carta de Apresentação da Pesquisa/Pesquisadora .....	101
Apêndice 2 – Termo de Consentimento Institucional.....	102
Apêndice 3 – Carta Convite para Participantes .....	103
Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	104
Apêndice 5 – Questionário para os discentes matriculados.....	107
Apêndice 6 – Roteiro de entrevistas com as docentes .....	111
Apêndice 7 – Roteiro de entrevistas com as discentes .....	112

## 1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, primeiramente, apresentamos um breve memorial da autora desta pesquisa, discorrendo sobre a sua trilha acadêmica e profissional. Em seguida, foi exposto aspectos que nortearam este estudo, tais como: a sua problematização, os seus respectivos objetivos, a metodologia e, por fim, a estrutura da pesquisa.

### 1.1 Recortes de memória: a trilha de uma pesquisadora em construção

A incumbência de escrever acerca de minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, me impulsiona a fazer um complexo exercício de lembrar e rememorar, sendo capaz de promover reflexões importantes sobre mim. Dessa forma, este breve memorial, busca apresentar e identificar etapas significativas sobre o meu percurso até aqui.

Estabeleço como ponto de partida o ano de 2009, quando ingressei como discente no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ao longo dos cinco anos de graduação, associadamente aos estudos na universidade, participei de algumas atividades extracurriculares.

A primeira ocorreu no mesmo ano, como bolsista no Projeto de Extensão (ProEx), especificamente, no “Sábado de Histórias”. O mesmo era desenvolvido na Biblioteca Comunitária da UFSCar, me conectando, diretamente, com os livros e a leitura. Por meio desse projeto, pude então tecer o meu primeiro contato com uma pequena parcela das possibilidades que existiam, dentro e fora, da Universidade.

Entre os anos de 2010 e 2011, fui estagiária na Tutores, a qual é uma empresa que oferece aulas particulares e reforço escolar. A franquia localizava-se em Araraquara-SP e, posteriormente, no colégio La Salle, na cidade de São Carlos-SP. Em suma, tais experiências tinham como objetivos auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e ajudar os professores na preparação e seleção de materiais didáticos.

Na sequência, de 2012 até o primeiro semestre de 2014, buscando vivenciar a experiência da docência, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizando intervenções em uma escola municipal, na cidade de São Carlos-SP. Ainda nesse período, também fui integrante em um Projeto de Extensão, intitulado “Parceria UFSCar - DTPP e Escola Estadual Jesuíno de Arruda: trabalhando

com alunos/as que apresentavam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (séries finais do ensino fundamental).

Todas as vivências acadêmicas e de docência até então, promoveram o despertar para um eixo temático central, o de Formação de Professores. E, a partir dele, foram surgindo inquietações com alguns desdobramentos, sendo, o primeiro deles, as Práticas de Leitura e Escrita, resultando em meu Trabalho de Conclusão de Curso, isto é, em minha monografia, intitulada “As contribuições da perspectiva freireana para as práticas de letramento”.

Após concluir a graduação, no final do primeiro semestre de 2014, tive que decidir quais seriam os encaminhamentos de um futuro breve. Dessa forma, mesmo com a vontade de continuar estudando (mestrado e doutorado), optei por trabalhar. Entre o período de setembro de 2014 a dezembro de 2015, trabalhei como Tutora, com a orientação do uso das ferramentas de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) para alunos de cursos técnicos, na Universidade Paulista (UNIP), pontualmente, no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em Araraquara-SP.

Nesse período, também tive a possibilidade de realizar um curso de extensão universitária em Formação Lúdica de Professores, na UFSCar. E, paralelamente, em parceria com uma amiga e gestora ambiental, engendramos um projeto, nomeado de “Multiplicadores Pedagógicos Socioambientais”, o qual nos permitiu desenvolver oficinas de ideias sustentáveis (papel reciclado, bonecos com materiais recicláveis, entre outros).

Em 2016, tive a experiência de atuar como professora auxiliar, na Tic Tac Toe, em uma escola bilíngue, localizada em São Carlos-SP. Nesse mesmo ano, senti a necessidade de expandir a minha formação acadêmica. Participei dos processos seletivos para cursar a especialização em Educação e Tecnologias, na UFSCar e a especialização em Educação Ambiental, na Escola de Engenharia de São Carlos - Universidade de São Paulo (EESC/USP). Para minha surpresa, fui aprovada nos dois processos seletivos e, assim, encarei o desafio de cursar as duas especializações, concomitantemente.

Outra surpresa foi o convite que aconteceu em 2017, quando voltei a atuar como Tutora, na UNIP, porém no departamento de Educação à Distância (EaD), nos cursos de licenciaturas. Nesse período, comecei a refletir em possíveis encaminhamentos, enquanto pesquisadora e profissional. Em como faria a intersecção entre o eixo temático que trazia desde a graduação, o de Formação de Professores, com as diretrizes das especializações e minha atuação profissional.

O resultado apareceu em minhas duas monografias apresentadas no Trabalho de Conclusão de Curso das especializações, sendo uma intitulada como “As contribuições dos jogos digitais para o ensino e aprendizagem da Educação Ambiental nos anos iniciais do ensino fundamental” e a outra “Sobre a formação inicial e continuada de professores em Educação Ambiental: um estudo bibliográfico a partir de publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - de 2013 a 2015”.

Já em 2019, surgiu a oportunidade de assumir o cargo de coordenadora do Projeto Guri, na cidade de Boa Esperança do Sul-SP, aceitei e estabeleci, assim, uma dupla jornada de trabalho, como coordenadora e tutora (até o início de 2020). Porém as inquietações, enquanto pesquisadora, ainda permeavam em mim: Formação de professores e a Educação Ambiental, o que esses elementos têm em comum? Como se aproximam? Sendo pedagoga, como a Educação Ambiental é apresentada no curso de Licenciatura em Pedagogia?

Motivada por tais questões, busquei o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, da Universidade de Araraquara. Escrevi um projeto de pesquisa, participei do processo seletivo, adentrando no mestrado no começo de 2020.

Até esse momento, compreendo que todos os eventos, os cursos e as leituras que realizei, acabaram constituindo o meu processo identitário, ampliando as reflexões sobre a temática que aqui apresento. Portanto, me fortalecendo e consolidando como pesquisadora e educadora.

## **1.2 Justificativa**

Esta pesquisa surgiu devido à preocupação decorrente da atual e crescente crise ambiental que desencadeou uma reconfiguração em nossa sociedade, alicerçada em um modelo econômico fortemente marcado pela maximização da lucratividade e por padrões insustentáveis de produção e consumo, provocando inúmeros impactos negativos.

Loureiro (2004) frisa que a globalização da crise ambiental e o crescente número de impactos ambientais, nos leva a perceber que vivemos em um planeta rico e abundante de vida, porém frágil em nossas mãos, ou seja, o cenário atual nos revela forte ameaça a manutenção do equilíbrio ecossistêmico, os limites de recomposição do planeta e, por conseguinte, a própria capacidade de sobrevivência do ser humano.

Considerando estes aspectos, se fez relevante apontarmos o princípio da indissociabilidade entre sociedade e natureza. Somou-se a tal pontuação, a abordagem conceitual de Freire (1985) que propõe a superação da visão dicotômica entre o ser humano e o mundo, assim estabelecendo a interdependência entre as unidades. E, neste sentido, é fato que as questões ambientais devem ser permanentemente discutidas, com o propósito de despertar a sensibilização e a empatia frente à causa ambiental.

De acordo com essa explanação, Jacobi (2003) acrescenta que é fundamental uma nova compreensão holística da realidade, orientada para o entendimento do universo em forma de rede e com seus elementos integrados, nos incitando a refletir sobre uma nova concepção de estilo de vida, baseada, inclusive, na implantação de uma economia verde, nas políticas públicas dentro dos novos parâmetros de desenvolvimento sustentável e também com o apoio das diretrizes da Educação Ambiental.

Nesse encaminhamento, ao elencar a Educação Ambiental, a compreendemos como uma ferramenta pertinente, apropriada para fortalecer e expandir o crescimento da consciência e da corresponsabilidade ambiental. Com a disseminação de seus princípios e por intermédio de agentes educacionais é possível incitar a potencialização do engajamento de várias instâncias e níveis do conhecimento, conseqüentemente, passamos a entender a sua notabilidade na formação de professores.

Ainda podemos afunilar a nossa discussão e trazer a importância do curso de Pedagogia, pois, de modo geral, o mesmo é responsável pela formação de profissionais com atuação prioritária na Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desempenhando uma função social importantíssima, uma vez que é mediador dos processos de ensino e aprendizagem, capaz de fomentar a construção e a formação dos membros da sociedade em que estão inseridos.

Atrelado a esse contexto, Milaré (2009) sugere que para procurar o equilíbrio entre meio ambiente e desenvolvimento é necessário considerar as questões ambientais dentro de um processo contínuo de Educação Ambiental, analisando as relações dos contextos, tais como: sociocultural, político, econômico, ecológico e educacional.

O autor ainda pontua que o patrimônio natural pertence à geração atual e às futuras e, por isso, se faz necessário potencializar o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, fortalecendo e expandindo o crescimento da consciência e da corresponsabilidade ambiental, inclusive, no espaço escolar.

Nesta perspectiva, para Jacobi (2003), é essencial a propagação dos princípios da Educação Ambiental, sendo compreendida como eixo integrador que, nas suas



diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e a contribuição efetiva para a formação de cidadãos conscientes na busca da constituição de uma nova realidade socioambiental, de modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e também coletivo, do âmbito global ao local, buscando a sensibilização e a promoção de novas ações ambientalmente sustentáveis.

Tais contribuições incitou a perceber a necessidade de todos os espaços educacionais se proporem a criar possibilidades efetivas de ensino e aprendizagem, atentando-se para a inserção da Educação Ambiental, com a finalidade de contribuir com ações pedagógicas interdisciplinares e transversais que encaminhem para a consolidação de uma proposta de Educação crítica, emancipatória e transformadora.

Refletindo sobre essas premissas, devemos ressaltar a importância e a preocupação com o processo de formação inicial do pedagogo, visto que serão futuros profissionais da Educação, em especial, os condutores iniciais do processo de ensino e aprendizagem na educação básica, especificamente, na Educação infantil, nos iniciais do ensino do fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Nesta perspectiva, conforme Platzer (2014), a formação inicial dos pedagogos rege o desenvolvimento dos futuros professores, isto é, vem a ser o momento de formar alicerces acerca da Pedagogia, de modo a garantir uma preparação condizente com as funções profissionais que o professor desempenhará.

Para tal desdobramento, é importante reconhecermos a capilaridade frente à literatura que discorre sobre a formação do pedagogo, principalmente, em como instrumentalizá-los durante sua trajetória acadêmica. Tardif (2002), elucida que o saber da formação profissional não se limita a produzir conhecimentos, mas também incorporá-los à prática docente.

Por isso, cabe afirmar que o discente em Pedagogia deve apropriar-se de conhecimentos relativos às ciências da Educação e suas facetas, de modo que articule, unifique e consolide essas instâncias durante a sua formação inicial, para, futuramente, desenvolver e aplicar seus saberes fundamentados pela academia, atrelados às experiências cotidianas adquiridas com os agentes educacionais, principalmente, os estudantes, instigando-os, desde a Educação básica, a romper barreiras que se encontram nos livros, indo além dos saberes curriculares.

Na busca por ampliar essa discussão, pudemos encaminhar nossa reflexão sobre a dimensão ambiental, em especial, a Educação Ambiental e a formação inicial de professores, uma vez que esses profissionais, ao se apropriarem dessa temática, também

contribuirão com a disseminação de novos conceitos e atitudes focadas na construção de sociedades sustentáveis.

Logo, esse movimento será capaz de oportunizar saberes sem intimidações e estimular experiências sensibilizadoras para todos os envolvidos, ou seja, será um elo para o envolvimento de novos agentes, replicando ações de cidadania. Portanto, levarão a própria dimensão ambiental ligada à Educação Ambiental à sua máxima e polivalente responsabilidade.

Sendo assim, esta pesquisa de mestrado, buscou compreender e investigar como a Educação Ambiental tem sido apresentada no curso de Pedagogia, com a intencionalidade de colaborar tanto para o avanço de novos questionamentos e apontamentos para as pesquisas na área, como também proporcionar reflexões aos discentes durante a sua formação e futura atuação como professores.

### **1.3 Hipóteses**

Soma-se ao exposto, o fato de que a Educação Ambiental é abordada em vários documentos legais, como: a Constituição Federal do Brasil e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa constatação fortalece ainda mais a veracidade da importância da Educação Ambiental. Inclusive, em ser, permanentemente, discutida em todos os níveis de ensino.

A partir dessas premissas, o problema geral da pesquisa permeia acerca da preocupação latente com processo educativo dos discentes do Ensino Superior, em como são apresentadas as propostas para o desenvolvimento da Educação Ambiental.

Sendo assim, a hipótese desta pesquisa é que o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia tem elementos que atendam os pressupostos contidos nos documentos oficiais, bem como a oferta de disciplinas que tratam a Educação Ambiental de maneira transversal e interdisciplinar.

Dessa forma, será que ainda existem lacunas na formação dos pedagogos, dificultando a superação da visão reducionista, fragmentada e unilateral frente a Educação Ambiental?

Com isso, ao compreender que o Projeto Político Pedagógico reflete na proposta educacional de cada instituição de ensino, será que as orientações dispostas no mesmo, acerca da Educação Ambiental podem dificultar ou facilitar a aplicação dos conhecimentos e saberes adquiridos durante o processo formativo da graduação?

Isto posto, esta pesquisa promoveu uma discussão científica do tema em questão, a qual buscou contribuir para que hajam propostas que se configurem em um cenário mais colaborativo e reflexivo, tanto na condição de discente, quanto na atuação profissional. E, assim, colaborar para a construção de processos autênticos e eficazes, resultando em uma formação adequada, assumindo o compromisso e a responsabilidade com a dimensão ambiental e a Educação em sua totalidade.

#### **1.4 Objetivos**

Esta pesquisa teve por objetivo central compreender como a Educação Ambiental tem sido apresentada no curso de Pedagogia. E, assim, investigar como são as propostas pedagógicas para o desenvolvimento da temática no ensino e aprendizagem no decorrer do curso de Pedagogia.

Já os objetivos específicos pautam-se em:

- a) verificar como ocorre o ensino e aprendizagem da Educação Ambiental no processo educativo de formação dos estudantes durante a graduação;
- b) identificar quais as contribuições (eventos, oficinas, palestras, minicursos) que o curso de Pedagogia tem proporcionado aos estudantes, principalmente, acerca da Educação Ambiental, de modo transversal e interdisciplinar;
- c) observar como os discentes e docentes (os que ministram as disciplinas que tratam a temática) se relacionam com a temática ambiental em suas práticas pedagógicas;
- d) analisar como os graduandos em Pedagogia, compreendem a Educação Ambiental.

#### **1.5 Metodologia**

A pesquisa realizada nesta dissertação é um estudo de caso. Para Yin (2005), essa estratégia metodológica permite ao investigador da área de ciências humanas um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, favorecendo um olhar holístico sobre os acontecimentos da vida real.

Isto posto, cabe assinalar que, inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica. A partir da seleção de teóricos, autores e estudiosos que abordam a temática da EA foram escolhidos os materiais de cunho científico para justificar e compor a

fundamentação teórica, a construção das ferramentas para a coleta de dados (roteiro de entrevistas e questionário), a análise dos dados coletados e as demais contribuições usadas na fase construtiva e redacional.

Ressalta-se que esta pesquisa também passou pelo Comitê de Ética. Após aprovada ocorreu a contatação da instituição de ensino superior, especificamente, o curso de Pedagogia. Após a coordenação do curso autorizar a realização deste estudo, a mesma tornou-se um elo entre a pesquisa e os participantes (coordenadora do curso, docentes e discentes) e uma facilitadora para o acesso aos documentos do curso e os dados estatísticos.

Por fim, os dados foram coletados e analisados. É possível afirmar que todas essas etapas foram complementares entre si e, ao utilizá-las em conjunto, alicerçaram o vigente estudo. Ressalta-se que a quarta seção foi dedicada para explanar com detalhes todos os percursos metodológicos trilhados para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **1.6 Estrutura da pesquisa**

A presente pesquisa foi organizada em seis seções. A primeira dispõe de um breve memorial, apresentando a trilha acadêmica e profissional da pesquisadora, juntamente, com a exposição e problematização da pesquisa, os seus respectivos objetivos e estrutura que nortearam o trabalho.

Na segunda seção, buscou-se apresentar alguns pontos significativos a respeito da Educação alicerçada nos conceitos freireanos, com o intuito demonstrar como e porque a Educação tornou-se essencial para esta pesquisa, uma vez que a relação que o homem estabelece com o meio ambiente perpassa pela via educativa.

Além disso, discorreu-se sobre a formação de professores inicial e continuada, permeando sobre o papel do pedagogo. Coube ressaltar que a formação de professores possui inúmeras possibilidades de análise, sendo assim, enfatizou-se à docência.

Na terceira seção, buscou-se tratar a Educação Ambiental e os seus desdobramentos. Ao entender a complexidade do tema abordado, em um primeiro momento, foi a intenção recorrer a teóricos e pesquisadores da área para apresentar os conceitos que fundamentam a mesma. Em seguida, a fim de complementar o exposto, dissertou-se sobre os aspectos legais da Educação Ambiental, apontando os principais documentos oficiais/leis que regem a temática.

Com intuito de trazer elementos que complementassem essa discussão, apresentou-se aspectos que permeiam os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade. E, por fim, delineou-se a intersecção entre a Educação Ambiental e o curso de Pedagogia.

A quarta seção descreve os caminhos metodológicos trilhados para o desenvolvimento da pesquisa.

A quinta seção contempla a apresentação detalhada do universo e dos sujeitos participantes que integram esta pesquisa. Buscou-se analisar os documentos institucionais, especialmente, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia e o resultado do questionário e das entrevistas.

E nas considerações finais discorreu-se sobre a discussão das questões abordadas nas seções anteriores, tecendo um parecer geral sobre o conteúdo abordado, juntamente, com as possibilidades de articulações e alternativas que poderão contribuir com a temática.

## **2 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE**

Nesta seção buscou-se delinear a Educação alicerçada nos conceitos freireanos<sup>1</sup>, com o intuito de, nas próximas seções, demonstrar como e o porquê a Educação torna-se essencial para essa pesquisa, uma vez que a relação que o homem estabelece com o meio ambiente perpassa pela via educativa.

Além disso, ao permear sobre o papel do pedagogo, discorreremos sobre aspectos históricos da Pedagogia, juntamente, com a formação de professores - inicial e continuada com ênfase na docência, visto que a formação de professores possui inúmeras possibilidades de análise.

### **2.1 Diálogo existencial, transformador e humanizador**

Ao buscar compreensão em como se dá o processo educacional, imediatamente, somos direcionados para o cenário escolar, em um movimento em que ensinar e aprender ocorre somente nas escolas e de modo linear. Porém, para o teórico Paulo Freire, se faz necessário compreender que o processo educacional se encaminha para a construção do conhecimento associado à curiosidade e ao diálogo com os sujeitos, permeando as questões ligadas à cultura, aos saberes prévios e o pertencimento social.

Nesse contexto, cabe ressaltar que para Paulo Freire a Educação é capaz de libertar o indivíduo pela conscientização, levando-o para o desenvolvimento da tomada de consciência, sendo tão significativas tais premissas que permitiram difundir os seus pensamentos e as suas obras tornando-os um marco na pedagogia nacional e internacional e também uma inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam ser possível unir as pessoas em uma sociedade com igualdade e justiça.

Com o intuito de fortalecer tais premissas, Mizukami (2013, p. 93) com base nos estudos freireanos, evidencia que “O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade”. Monteiro (2010), acrescenta que os conceitos

---

<sup>1</sup> Os conceitos freireanos referem-se ao importante legado teórico de Paulo Freire (1921-1997). Ao utilizar essa expressão, busca-se destacar os princípios que alicerçam os seus pensamentos, os quais, de modo geral, prezam por um processo de formação humana, de modo contextualizado historicamente, socialmente e culturalmente. Assim, promovendo uma educação libertadora, conscientizadora, dialógica, democrática e emancipatória, capaz de promover a transformação social, cultural e ambiental.

freireanos rompe com o ensino tradicional (Educação Bancária) e luta pelo questionamento da realidade concreta, ou seja, contribui ao elaborar um projeto educacional democrático e libertador, objetivando potencializar o crescimento da participação do povo em seu processo histórico.

Soma-se a essa perspectiva os dizeres de Brandão (2005), afirmando que desde a nossa infância somos envolvidos em situações de participação social, isto é, na convivência em casa com o núcleo familiar, no esporte, em momentos de lazer, na escola, no trabalho, enfim, estamos sempre envolvidos e participando de pequenas e médias comunidades de vida. Portanto, devemos considerar que são as práticas sociais e culturais que dão sentido e que permitem que sejamos protagonistas de inúmeras situações de ensinar e aprender.

Sendo assim, afirma-se que o processo educacional atrelado aos saberes são construídos a partir de um lugar, ou seja, significa que é a partir de uma referência local que é possível pensar o regional, o nacional, o internacional e o global. Logo, se faz necessário não desprezar essa premissa, mas sim de incorporar e fortalecer a diversidade, desenvolvendo a integração da mesma.

Neste contexto, elucida-se um aspecto a ser observado nas obras desenvolvidas por Paulo Freire como a fundamentação das relações do homem “no” e “com” o mundo, ou seja, é evidenciada uma relação de interdependência, a qual nos instiga a refletir sobre a consciência, se distanciando de ser um mero lugar dentro do homem, esperando ser preenchido por informações desconexas. Assim, a consciência pode ser compreendida como um movimento e/ou um despertar do homem para o mundo e tudo que envolve as suas relações com o mundo.

[...] o ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram. (FREIRE, 1970, p. 73-74).

Acrescenta-se a essa perspectiva os dizeres de Gattai e Bernardes (2013), pois enfatizam que o processo de desenvolvimento do ser humano se dá de modo complexo, dialético e de origem sociocultural. E, a partir dos signos, ocorre uma mediação no comportamento, na comunicação e na memorização dos humanos. Nessa configuração, o desenvolvimento transita entre o biológico e o sócio-histórico.

Atrelado a tais reflexões, também cabe pontuarmos os atos de conhecer e de pensar, pois estão diretamente vinculados sobre como nos relacionamos com o outro.

Assim, é compreensível que o conhecimento carece de expressão e de comunicação, concluindo que não é um ato solitário. Nesse direcionamento, Brandão (2005) sugere que

Quase tudo o que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem (BRANDÃO, 2005, p.87).

Dessa forma, é plausível entender a Educação como um ato dialógico, acontecendo entre pessoas comprometidas em relação de uma existência com outra existência. Assim, Freire (1970) aponta que o diálogo é uma exigência existencial, capaz de transformar e humanizar, buscando se distanciar da redução do ato de depositar ideias em outros sujeitos, ou seja, o diálogo que não leva à ação transformadora é somente oralidade.

Contudo, Freire (1970), ainda afirma que o diálogo se manifesta como a essência da Educação, sendo a dialogicidade um convite para o repensar e o refazer das ações pedagógicas voltadas para a formação integral dos sujeitos. Além disso, propõe ao longo de suas obras que a Educação não é neutra, porque não há possibilidade de existir uma proposta pedagógica que seja a favor de todos os grupos sociais de uma dada sociedade. Isso implica em dizer que o ato educativo contém uma natureza política.

Logo, fica nítido a preocupação desse teórico com o diálogo, principalmente, porque visava o respeito à realidade e à cultura do educando. Seu pensamento baseia-se nos princípios do existencialismo, no qual o homem é compreendido como um ser que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros (tema existente em todas as suas obras). Isso fica evidente na obra *Pedagogia do Oprimido*:

[...] mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalar na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 1970, p. 29).

Dessa forma, ressalta-se que Freire (1970), propõe que as palavras sejam preenchidas de significados e que ninguém seja posto à margem da realidade, pois todas as pessoas possuem saberes e conhecimentos. Partindo desse pressuposto, o diálogo exige



uma relação de igualdade, promovendo, uma troca ascendente de conhecimentos e, sendo essa sempre muito rica, em que todos aprendem com todos.

Ao destacarmos a Educação como fonte desenvolvedora de uma consciência mais crítica, compreende-se que é necessário a expansão e promoção do diálogo participativo, o qual não é simplesmente um encontro de sujeitos que almejam somente o significado das coisas, mas um encontro que se concretiza na práxis (ação + reflexão + ação), no compromisso com a transformação social.

Tal sentença se concretiza quando Freire (1970) afirma que

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo (FREIRE, 1970, p. 44).

Assim, faz-se necessário construir uma verdadeira consciência histórica, sendo fundamental o papel da Educação em também conscientizar. Porém a conscientização não deve ser apenas o conhecimento da realidade, mas o de criar meios para constituir ações transformadoras da realidade.

Nesse contexto, foi possível transitar sob a perspectiva de que a Educação pode ser considerada emancipatória, uma vez que compreendemos que emancipar significa libertar. Ao aproximar esse significado do âmbito educacional, entende-se que a Educação emancipadora pode gerar maneiras para que o sujeito possa desenvolver uma consciência crítica através da consciência histórica e, assim, escolher o seu caminho, percebendo e compreendendo o mundo ao seu redor.

Também discorreu-se em uma perspectiva em que a Educação pode ser caracterizada como libertadora, “desvestida da roupagem alienada e alienante, promovendo o poder de criação e de crítica autorreflexão e de reflexão sobre o tempo e o espaço, capaz de expulsar a sombra (alienação)” e resultar em uma das fundamentais tarefas da Educação e, por isto, respeitadora do homem como pessoa (FREIRE, 1967, p. 43).

Diante disso, compreende-se a Educação como a força motriz para o desenvolvimento dos indivíduos, em um processo complexo de transmissão de conhecimentos, valores e experiências, permitindo a interação social, propiciando-lhes meios e instrumentos para que possam manter, aprimorar e, posteriormente, retransmitir a seus sucessores a cultura e os valores indispensáveis para o processo de evolução social.

Logo, destaca-se a Educação como ato político, sendo a politicidade da Educação a permanente reflexão em compreender qual a finalidade daquilo que se faz e, a partir disso, buscar propostas mais humanistas e menos utilitária. Dessa forma, será possível realizar significativas intervenções na sociedade, pautadas em atitudes críticas e percepções conscientes, reconhecendo e identificando condicionantes sociais, políticos e culturais das relações.

Portanto, neste contexto, a Educação enquanto um direito social, visto que é um elemento condicionante para o próprio exercício dos demais direitos fundamentais. Nessa direção, a Educação é capaz promover nos indivíduos novas percepções de si mesmos e da realidade, inclusive, empoderando-os para criar, ao longo do tempo, uma cultura de participação individual e coletiva, em um movimento pela busca da transformação.

Transformação essa que associa-se à temática dessa pesquisa, a Educação Ambiental na formação e atuação do pedagogo, pois ao compreender a necessidade de mudanças socioambientais, torna-se imprescindível construir uma nova relação, mais harmoniosa e solidária, entre os próprios seres humanos e deles com a natureza.

Sendo assim, acredita-se que o fio condutor para atingir tais soluções permeia o processo de formação educativa dos indivíduos, uma vez que é primordial a aquisição e desenvolvimento de saberes e conhecimentos para a compreensão de questões culturais, econômicas e sociais que direcionem e despertem para um novo modelo de equidade socioambiental.

## **2.2 Reflexões sobre a formação de educadores: o pedagogo e a docência**

Em decorrência com a preocupação da formação inicial de professores, a temática tem ganhado ênfase nas discussões acadêmicas, principalmente, porque as instituições direcionadas para a formação inicial de professores recebem o desafio de formar profissionais multifacetados que estejam aptos a atender as inúmeras demandas da sociedade, a qual é fortemente caracterizada por sua complexidade.

Nesta perspectiva, Freire (1970) afirma que ninguém nasce e/ou começa a ser educador com data marcada, mas se faz educador a partir da prática e da reflexão sobre a prática. Isto é, não há uma receita para ser professor, muito menos tornar-se de maneira instantânea.

Frente ao exposto, reforça Pimenta (1999) que muito além da finalidade de se obter a titulação de professor, espera-se que a formação inicial forme, de fato, o professor. Apesar de denotar como redundante, a autora incita que a formação profissional docente deve garantir o desenvolvimento de saberes pertinentes a tal função e, ainda, pontua que a docência não é uma habilidade mecânica, técnica e burocrática.

Nessa direção, Mariano (2009) corrobora que a formação é uma etapa em que docentes e discentes, juntos, devem construir um ambiente formativo e estabelecer vínculos com a presença da universidade, das escolas e demais agentes, com o intuito de constituir a profissionalidade docente.

Tardif e Lessard (2014), ainda reiteram que é importante lidar com o conhecimento em situações de relação humana, em toda a sua riqueza, diversidade e complexidade. Compartilham que "ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 31).

Todos esses apontamentos nos levam a compreender que a formação de professores, em especial, a docência está diretamente associada ao ato de ensinar, percorrendo acerca da necessidade em construir e fortalecer vários saberes que tangenciam o campo científico, didático e pedagógico. E, a partir disso, apropriar-se dos processos de formação, significá-los em suas histórias pessoal e profissional, consolidando saberes, valores e experiências.

Deste modo, as discussões voltadas para essa temática se configuram na necessidade contínua da revisão entre os encaminhamentos para a aproximação do conhecimento obtido no campo acadêmico somados aos saberes necessários para a prática docente, sendo pertinente que as instituições formadoras e seus agentes busquem promover uma formação direcionada à realidade educacional e às novas demandas da formação docente, oportunizando uma frequente dinâmica para se repensar a práxis.

Nesse sentido, de início, é necessário considerarmos a escola como produtora de conhecimento e não apenas reprodutora, como é comum em muitas discussões acadêmicas que se baseiam na transposição didática, por exemplo. O que discutimos nesta ocasião é o fato de que a Educação, e mais especificamente a escola, é uma instituição com ampla capilaridade espacial e temporal. Qual o país do mundo não possui nenhum tipo de escola?

Assim, é preciso considerar a escola como uma resposta social às necessidades também sociais e ambientais. Apesar de essa função social da escola ser datada e limitada espacialmente e economicamente, existe um sentido comum na função social escolar que

é: munir os sujeitos ali envolvidos de significados sociais atrelados a significantes e símbolos de maneira a dirimir e postergar problemas da sociedade em questão.

Deste modo, elaborar e construir caminhos e objetivos para esse mesmo círculo social. Se almejarmos implantar uma Educação Ambiental que fomente os cuidados com o meio ambiente, em geral, essa é uma necessidade da sociedade e uma tarefa que se impõem às escolas.

Tardif (2002) argumenta que os saberes docentes não são um simples amontoado de conhecimentos técnicos adquiridos na formação inicial ou na formação continuada. Para o autor, essa questão permeia a história da pessoa docente, da sua identidade, do seu profissionalismo, da sua relação com os demais sujeitos trabalhadores da escola, bem como as suas relações com os alunos, as quais também incrementam os saberes profissionais dos docentes.

Logo, todos esses saberes que, muitas vezes são gerados no próprio contexto escolar, atendem as demandas desse próprio ambiente, uma vez que tem como finalidade, atender e demandas específicas e/ou abrangentes daquele círculo social, existindo para amparar a escola na produção de saberes para a sociedade em geral.

Nessa lógica, de considerar a escola como produtora de conhecimentos, também cabe pontuar a importância da formação inicial e continuada de professores. Não como a única fonte dos saberes docentes, mas sim como as fontes passíveis de enriquecer o instrumental teórico e intelectual dos professores para absorver, trabalhar, reproduzir e produzir por meio das demais fontes dos saberes docentes.

Assim, a formação inicial tem sua importância por fornecer as bases de estabelecimento para os demais saberes docentes. Reforça Pimenta (1999) que muito além da finalidade de se obter a titulação de professor, espera-se que a formação inicial forme, de fato, o professor. Apesar de denotar como redundante, a autora incita que a formação profissional docente deve garantir o desenvolvimento de saberes pertinentes a tal função e, ainda, pontua que a docência não é uma habilidade mecânica, técnica e burocrática.

A partir dessa linha de pensamento, sobre o trabalho docente e seus saberes implícitos, se faz necessário voltar as nossas lentes analíticas para a Pedagogia e os seus aspectos históricos, ainda que breve.

Nessa perspectiva, nos deparamos com uma série de contribuições, como as de Franco Cambi (1999) e Mario Alighiero Manacorda (2006), onde ambos os autores tratam a história da Pedagogia, reconhecendo a sua importância no passado coletivo para formar

e fortalecer a cultura da profissão docente. Sendo assim, complementam que a busca por tecer a compreensão da Pedagogia implica em recuperar o passado que a constituía.

Cambi (1999) e Manacorda (2006) afirmam que uma das primeiras obras que aborda a temática pedagógica, foi a “Didáctica Magna”, de Juan Amos Comenius (1592-1670), no século XVII. Na transição do Renascimento para o Iluminismo (século XVIII), surgiram propostas educacionais mais inovadoras como as de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Anunciando a Pedagogia enquanto ciência, Franco (2008) ressalta que o precursor foi o alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), por meio da obra Pedagogia Geral, de 1805, considerada a primeira obra científica da Pedagogia. Contudo, indiretamente, outras obras cooperaram por abordar elementos associados à educação, tais como: Descartes (1596-1650), Locke (1632-1704), Kant (1740-1746), Pestalozzi (1746-1827), Hegel (1770-1831), Marx (1818-1883).

Debiasi e Damazio (2017) assinalam que por decorrência das mudanças promovidas pelos modelos de organização social, a partir do século XIX os conflitos ideológicos impactaram os modelos formativos e os saberes da educação, fazendo com que a Pedagogia fosse assumindo diferentes configurações frente aos afloramentos ideológicos. Diante disso, podemos compreender que se cria uma condição determinante para o surgimento das correntes educativas e pedagógicas.

Um passo relevante para essas transformações se deu com as contribuições de John Dewey (1859-1952), por ter sido um dos precursores do movimento da Escola Nova, ou seja, com o propósito de renovar a educação, almejando preparar o indivíduo desde cedo para a vida em sociedade através dos processos de socialização.

Portanto, é possível compreender que as diferentes Pedagogias que foram se apresentando, a partir da modernidade, têm ligações com a educação. Nesse sentido, importa destacar que, historicamente, a educação assumiu, conforme Saviani (2012), diferentes concepções, notadamente: humanista (tradicional e moderna), analítica, crítico-reprodutivista e dialética. Em cada uma delas se apresentam três níveis, quais sejam: filosofia da educação, teoria da educação ou Pedagogia e a prática pedagógica.

Acrescenta Libâneo (2001) que as fases da Pedagogia podem ser divididas em dois grupos, sendo o primeiro a Pedagogia liberal, abrangendo a subdivisão: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista. E o segundo grupo, sendo a Pedagogia progressista, abrangendo a subdivisão: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos.

Também cabe pontuar, brevemente, alguns marcos da Pedagogia, no Brasil. Segundo Cruz (2011), o primeiro marco data de 1939, quando o governo federal promulgou o decreto Lei nº. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia. Outro marco importante é a resolução CNE nº. 1/2006, a qual fixou diretrizes curriculares, estabelecendo uma nova fase para o curso, isto é, o pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

Nessa lógica, Pimenta (2011) compreende que o curso de Pedagogia contempla à formação de profissionais interessados em investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos e espaços em que tais práticas ocorrem.

Segundo Pimenta (2011) a Pedagogia tem como função realizar a análise situacional da educação, com vistas à elucidação das situações educativas, promover a interpretação do sentido da educação como constituinte da formação humana e proporcionar a autorreflexão dialética sobre limitações e possibilidades dos enunciados pedagógicos atrelados à prática educacional (PIMENTA, 2011).

Adiciona-se a essa setença Libâneo (2001), quando discorre que a Pedagogia pode ser compreendida como

O campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da Educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Frente a essas acepções, é possível notar que a Pedagogia não se restringe no modo como se ensina, o modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino, tratando-se apenas de uma ideia simplista, pelo contrário, “É um campo de conhecimentos sobre problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p.22).

Sob essa perspectiva, pode-se dizer que o pedagogo é o profissional formado para atuar em várias instâncias educacionais, sociais e ambientais. O autor supracitado compreende e classifica essas instâncias em:

[...] sistemas macro, intermediário ou micro de ensino (gestores, supervisores, administradores, planejadores de políticas educacionais,

pesquisadores ou outros); nas escolas (professores, gestores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, formadores etc.); nas instâncias educativas não escolares (formadores, consultores, técnicos, orientadores que ocupam de atividades pedagógicas em empresas, órgãos públicos, movimentos sociais, meios de comunicação; na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na formação profissional etc) (LIBÂNEO, 2001, p.22).

O professor é o profissional que está presente em toda formação independente de qual seja e, em razão desse papel, nota-se que ocupa uma posição estratégica como formador de opinião e participante das relações entre os saberes produzidos na sociedade, independentemente da finalidade, juntamente com a comunidade científica e os demais grupos produtores de saberes.

Para Libâneo (2001) vivemos em uma sociedade pedagógica, por meio de uma série de exemplos o autor demonstra a abrangência expandida das práticas pedagógica na sociedade contemporânea que é até chamada de sociedade do conhecimento. Assim, os meios de comunicação veiculam práticas pedagógicas, por exemplo. Mas também as práticas, que de alguma forma envolvem o processo ensino e aprendizagem, de qualquer categoria de função empregatícia sejam no setor privado ou público, também o faz. E essas características da sociedade contemporânea reforçam as exigências de um novo perfil de educador.

Neste contexto, podemos refletir sobre a formação inicial do pedagogo, pois será o início de uma jornada, a qual se constituirá esse profissional, juntamente, construindo uma concepção de Pedagogia. Como observamos acima, para Libâneo (2001) é a área do conhecimento que reúne a historicidade e a problemática educativa, estabelecendo a orientação para o seu desdobramento. E com base nas ideias do autor supracitado, podemos pensar sobre a Educação, atrelada, em um sentido mais amplo, à Educação Ambiental. Logo, compreende-se na seguinte citação:

A Educação compreende o conjunto de processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano (LIBÂNEO, 2001, p.7).

Ainda em Libâneo (2001), podemos compreender o pedagogo como profissional que melhor corresponde as demandas que implicam em coordenar ações de inovação pedagógica nas escolas como produtoras de conhecimento e não meras reprodutoras. Em um texto contextualizado em meio a grandes mudanças educacionais, como o que agora

é redigido, o autor chama a atenção para a identidade do professor e para o apreender, dentro da escola, as novas exigências da profissão.

Contribui Pimenta (2002), ao discorrer que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Também coloca que a mesma se constrói através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, ou seja, com base em seus valores, o seu modo de situar-se no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus saberes, as suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Portanto, sustentado em Pimenta e Lima (2004), podemos compreender que a identidade do educador é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, frisam que é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão. Assim, a identidade vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade.

Já a formação continuada, torna-se fundamental para que ocorra a integração dos saberes, isto é, na bitransitividade entre a teoria com a prática, intermediada pela reflexão do trabalho, das experiências, dos desafios e do conhecimento produzido, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto nas escolas. Destarte, compreendemos a necessidade da formação permanente de professores, com o intuito de pensar, criticamente, em como melhorar as ações docentes.

Libâneo (2001) enfatiza a necessidade da formação continuada que alimente a relação entre teoria e prática, ou seja, que ocorram formações com reflexões em torno das teorias e dos problemas das escolas. Em específico, dos problemas comuns à comunidade escolar em questão. Considerar os níveis de saberes e experiências da equipe escolar como um todo para assim participar de forma efetiva da formação da identidade desses professores.

O mesmo, ainda contempla a formação continuada como momentos de aprendizagem, em que os professores, por meio da participação na gestão do trabalho escolar aprendem. Isso porque considera o ambiente escolar uma ótima oportunidade de formação continuada. Dessa forma, cabe refletirmos: será que os recém-formados chegam às escolas com tais perspectivas? E os que já estão na escola, anseiam por novas formações?

De imediato, é difícil responder tais reflexões, porém não nos impede de relacionar essas inquietações com vários intelectuais do campo pedagógico. Por exemplo,



os conceitos de “prática reflexiva” de Imbernón (2006) e “investigação-ação” de Nóvoa (1992), somados aos dizeres de Sansolotti e Coelho (2019), compreendendo “[...] o professor como sujeito da profissionalização e a escola como espaço de formação, numa perspectiva de desenvolvimento profissional, a partir das suas análises práticas, com vista à produção do conhecimento”. (SANSOLOTTI; COELHO, 2019, p. 216).

Apesar das divergências entre Imbernón (2006), Libâneo (2001) e Nóvoa (1992), ao que interessa aqui, isto é, acerca da utilização dos conceitos, das metodologias e das estratégias, o que os une é:

A importância da experiência de professores, dos sistemas de colaboração, principalmente entre os docentes, embora possa buscar parcerias, e a busca de alternativas de orientação que respeite as particularidades do professor e do contexto nas práticas de formação continuada. E não se pode deixar de aqui mencionar que todos participam do mesmo ideal, que é desenvolvimento profissional dos professores, que Nóvoa coloca como “profissionalização” (SANSOLOTTI; COELHO, 2019, p.216-217).

A definição acima, sobre a formação continuada pode ser extrapolada se trocarmos alguns termos ali existentes para outros que partam de uma perspectiva de Educação Ambiental que considere o meio ambiente também como social. Dessa forma, a escola se demonstra como ambiente<sup>2</sup> que tem o ensino e aprendizagem como força motriz e revela-se como ambiente educativo – local propício e fundamental para a Educação Ambiental.

Também é possível associar essa continuidade da formação docente no espaço escolar com a própria politicidade da Educação, já que a última faz parte do modo de pensar e repensar o ambiente em que estamos inseridos, de acordo com as intencionalidades anunciadas/explicitas ou subjetivas.

É preciso deixar claro que o professor, enquanto sujeito da produção do saber, tenha consciência de que ensinar não é transferir conhecimentos e, sim, de criar possibilidades para a construção dos mesmos. Então, a formação e o exercício da docência, deve ser uma relação de troca, aceitando os valores de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem, utilizando o conhecimento a seu favor e aprimorando a sua prática. O saber ensinar é, para os professores, principalmente, fruto

---

<sup>2</sup> Podemos encontrar uma abordagem, acerca de ambiente escolar enquanto ambiente social - de reprodução e produção de saberes - ancorados em especificidades espaciais, sociais e educacionais em Gabriel e Fraga (2021). É importante nos ater sobre o uso dos termos ambiente e/ou Educação Ambiental, pois é nítida a sua variabilidade.

da experiência e do compartilhamento de informações e conhecimentos com os alunos e com os colegas de profissão.

A esse respeito, Tardif (2002) discorre sobre a experiência do professor que “sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como vários conhecimentos do trabalho são partilhados entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.” (TARDIF, 2002, p. 61).

Nesse sentido, na revisão da formação docente, as instituições devem levar em consideração e sopesar sobre a organização da instituição, a estruturação dos conteúdos que aos professores serão requisitados, os processos formativos para o desenvolvimento dos saberes inerentes ao ofício e a conexão entre as instituições de formação e os sistemas de ensino.

Diante de toda a explanação realizada até aqui, com o intuito de somar com tais apontamentos, se faz necessário destacar a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O documento tem a intenção de determinar quais são os princípios, fundamentos, procedimentos, dentre outros aspectos, que devem ser observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação. Da mesma forma, pondera sobre o que deve ser considerado no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de Educação que oferecem os cursos de formação docente, seja inicial e/ou continuada (BRASIL, 2015).

Mello (2000) corrobora que, com as mudanças e reformas educacionais em relação à Educação básica, a formação de professores deverá estar em sintonia com os princípios que norteiam essas reformas. Segundo a autora, será preciso organizar espaços que favoreçam a constituição dos saberes docentes exigidos para ensinar e para que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicos estabelecidos para a Educação básica. Inspirando-se em Freire (1970) é possível nos perguntarmos sobre a neutralidade na Educação a partir dessas mudanças institucionais?

As referências que ancoram a exposição realizada até aqui, permite observar enraizamentos da própria teoria freireana, ou seja, nos levam à consciência de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas o de criar possibilidades para a construção dos

mesmos. Então, a formação e o exercício da profissão docente, deve ser uma relação de troca, aceitando os valores de cada sujeito envolvido no processo de ensino e aprendizagem e utilizando esse conhecimento a seu favor, aprimorando a sua prática. O professor ocupa uma posição estratégica como formador de opinião e participante das relações entre os saberes produzidos na sociedade, independentemente da finalidade, juntamente com a comunidade científica e os demais grupos produtores de saberes.

Por fim, a Educação é o diálogo escalonado e mediado por diferentes recortes espaciais, como o local, o regional e o global, entre o mundo interior e exterior. Isso não se faz sem a participação da sociedade, tendo em vista que as situações de ensinar e aprender são essencialmente sociais e ambientais. Consciência é a conexão do homem com o mundo. Mundo é todo o ambiente. Portanto, a necessidade de se discutir a formação e a prática do pedagogo em um contexto de EA, tema da próxima seção.

### **3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Nesta seção, buscamos tratar a Educação Ambiental (EA) e os seus desdobramentos, inseridos na discussão freireana. Ao entender a complexidade do tema abordado, em um primeiro momento, foi a intenção recorrer a teóricos e pesquisadores da área para apresentar os conceitos que fundamentam a mesma. Em seguida, a fim de complementar o exposto, dissertamos sobre os aspectos legais da EA, apontando os principais documentos oficiais/leis que regem a temática.

Com intuito de trazer elementos que complementam essa discussão, apresentamos aspectos que permeiam os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade. E, também delineamos a intersecção entre a Educação Ambiental e o curso de Pedagogia.

#### **3.1 Concepções teóricas**

Para Gomes, Valdanha Neto e Platzer (2015) os marcos históricos, como a Revolução Industrial - do século XVIII e início do XIX, provocaram transformações pontuais na dinâmica socioambiental, tornando-se objeto de discussão. Os autores ainda frisam que a temática ambiental, tem se difundido como uma questão social e tal repercussão sinaliza, principalmente, a preocupação com a questão mundial frente às crises ambientais, apresentando-se como um dos maiores desafios da humanidade. Sendo assim, tornou-se recorrente no campo científico e nas mídias.

Neste contexto, assinalam Takada e Santos (2015) que os problemas ambientais são de total e, indiscutivelmente, responsabilidade do ser humano. Isto é, os inúmeros impactos socioambientais gerados, por exemplo: pela expansão do agronegócio, o desmatamento, o represamento, a ausência total de mata ciliar, a atividade agropastoril, o garimpo e tantos outros, corroboram para que as condições do ecossistema deixem de ser naturais e passem a ser desarmônicos.

Entre as décadas de 1980 e 1990, Lutzenberger (1983) já sinalizava que “Estamos agindo como se fôssemos a última geração e a única espécie que tem direito à vida”. Complementa Tiriba (2010) que a emergência planetária que vivemos está baseada em uma visão antropocêntrica de que somos uma espécie superior e que todos os seres nos pertencem.

Tais afirmações nos incitam a refletir sobre a demasiada regência estabelecida por uma economia capitalista, capaz de determinar um jogo de forças disfarçado e/ou camuflado, extremamente radical com as relações de poder e, nessa constância, é possível encontrar a ocorrência do fortalecimento da ideia dicotômica entre homem e meio ambiente.

Diante disso, Sauvé (2005) aponta que existe uma lacuna entre o ser humano e a natureza, o que é um grande erro, porque ambos devem ser vistos em conjunto, sob uma  tica de responsabilidade socioambiental. Logo, é importante eliminá-la, sendo necessário reconstruir o sentimento de pertencer   natureza, a esse fluxo de vida de que participamos.

Capra (2003) faz uma ressalva pertinente quando afirma que, em outrora, o meio ambiente era estimado pelo ser humano, inclusive, ao relacionar a cosmovisão e o fato de não existir inova es tecnológicas, o que tornava a natureza desconhecida, consistindo-a em um poder superior respeitado. Sob esse viés, também contribui Takada e Santos (2015), pois ressaltam que

[...] com o avanço científico e a no o de progresso, a gana pelo conhecimento em virtude da razão soberana, embora tenha contribuído intelectualmente para o ser humano, converteu-se em um racionalismo extremado, determinando o destino de todos os seres vivos. Arz o começa a se tornar um instrumento onde o ser humano para de buscar a ciências como meio de acessar o conhecimento verdadeiro, para se tornar um instrumento de poder (TAKADA; SANTOS, 2015, p.90).

Sob esse viés, Capra (2005) sugere que modelo dominante em nossa sociedade possui uma visão majoritariamente mecanicista, originada entre os séculos XVI e XVII e explicitada por Francis Bacon (1561- 1626), René Descartes (1596-1650) e Isaac Newton (1643-1727). Em linhas gerais,   possível compreender que esses pensadores incitaram uma visão de mundo, fundamentada em suas teorias científicas, a qual demonstrou que o objetivo principal da ciência era facilitar ao homem o domínio sobre a natureza, ou seja, abriu margem para que o homem, por meio da ciência, explorasse a natureza.

Complementa Bonotto (2008) que

A visão racionalista de mundo, fruto da Ciência Moderna, que promoveu a distin o e separa o das dualidades sociedade e natureza, fato e valor, ciência e  tica, com a desconsidera o de um dos aspectos, o que levou à elimina o das reflexões  ticas pela sociedade. Problemas atuais de dimensão planetária, como os ambientais, estão apontando para a urgência dessas reflexões, de modo a subsidiarem posicionamentos e a es mais  ticas por parte da sociedade (BONOTTO, 2008, p. 297).

Entendemos, assim, que há a urgência do resgate por uma conscientização ambiental que rompa com o panorama minimalista sobre os recursos naturais, o qual tem sido apresentando somente as características que rodeiam o plano cartesiano e a superficialidade de problemas existentes, solidificando nossa compreensão para uma relação desintegrada entre a sociedade e a natureza, baseada na dominação e espoliação da primeira sobre a segunda, pilares da crise ambiental da atualidade.

Por esse motivo, de acordo com Ab'Saber (1991), podemos compreender a EA como uma ferramenta que busca um novo ideário comportamental, com o intuito de envolver toda a comunidade em uma participação que almeja um compromisso com a construção da cidadania voltada para a compreensão da realidade socioambiental e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva, juntamente com a participação política.

Soma-se ao exposto, as afirmações de Loureiro (2004), que compreende a EA como instrumento essencial para viabilizar o desenvolvimento humano e ambiental, auxiliando para o despertar da percepção ambientalista por meio de mudanças nos valores, nas ações, nos pensamentos, nas metodologias, entre outros hábitos humanos.

Portanto, é direcionada para haja a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais atrelados aos princípios da participação política.

Sauvé (2005) e Sorrentino (2005) fazem apontamentos importantes acerca do conceito de EA, tal sentença fica nítida quando aproximamos as suas ideias, isto é, quando observamos que ambos acreditam na busca pela transformação social, a qual implica na superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Além disso, sugerem que a EA faz parte de uma esfera de interações que permeiam na base do desenvolvimento pessoal e social, ou seja, a da relação com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada.

Reitera Sauvé (2005) que a EA pode nos levar a explorar os estreitos vínculos existentes entre identidade, cultura e natureza, como também a tomar consciência de que, por meio da natureza, reencontramos parte de nossa própria identidade humana, de nossa identidade de ser vivo entre os demais seres vivos. Ainda destaca que é importante

reconhecer os vínculos existentes entre a diversidade biológica e a cultural, e valorizar essa diversidade biocultural<sup>3</sup>.

Ladeada por essas contribuições, Canepa (2004) utiliza um fragmento dos conceitos freireanos, principalmente, ao que se refere que educar é conscientizar-se, atribuindo uma representação da necessidade de “uma proposta de reconciliação do ser humano com a natureza mediante uma ação voltada para a preservação e regeneração da mesma” (CANEPA, 2004, p. 159).

Freire<sup>4</sup> (2003) direciona e complementa “a necessidade de ser a Educação Ambiental [...] não uma educação apenas de conteúdos, mas, prioritariamente, de postura. De um comportamento frente ao mundo. De conscientização dos valores da VIDA e da ética humana” (FREIRE, 2003, p. 14).

Diante à essas explanações, é notório as inúmeras contribuições acerca da EA. Por esse motivo, Sauvé (2005), com o intuito de classificar, categorizar e relacionar semelhanças e diferenças sobre a EA utilizou mecanismos como o banco de dados - Education Resources Information Center<sup>5</sup> e colaborou apresentando o conceito de “correntes da EA”. O termo faz menção à perspectiva teórico-metodológica, abarcando um conjunto de características específicas em como se concebe e se pratica a mesma.

Além disso, Sauvé (2005) utilizou o conceito de “correntes da EA” para identificá-las, tomando como ponto de partida dessa análise/categorização três eixos norteadores: a concepção dominante do ambiente, o principal objetivo educativo e os enfoques e estratégias. Em seguida, as dividiu em dois grupos: o grupo das Correntes Tradicionais e o grupo das Correntes Recentes.

---

<sup>3</sup> Mendes e Nóbrega (2009), afirmam que o corpo, a natureza e a cultura se conectam através de uma lógica recursiva. O que é biológico no homem é, ao mesmo tempo, repleto de cultura. Logo, todo ato humano biocultural. Justificando, assim, o uso desse conceito neste texto.

<sup>4</sup> De acordo com a biografia de Maria Araújo Freire, ela nasceu em 1933, também ficou conhecida como Nita. Tornou-se mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atribui o seu interesse pela Educação, pois teve como referências os pais, que atuaram como educadores e, posteriormente, o seu falecido companheiro Paulo Freire.

<sup>5</sup> Education Resources Information Center (ERIC) é uma biblioteca digital on-line de informações e pesquisas em educação, patrocinada pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos da América. Esse centro fornece acesso ao conteúdo da área e temas relacionados, provendo artigos de periódicos, anais de congresso, conferência, documentos governamentais, teses, dissertações, relatórios, mídia audiovisual, bibliografia, livros e monografias.

No grupo das Correntes Tradicionais encontram-se as seguintes correntes: a naturalista, a conservacionista/recursista, a resolutiva, a sistêmica, a científica a humanista e a moral/ética.

No grupo das Correntes Recentes encontram-se as seguintes correntes: a holística, a biorregionalista, a prático, a crítica, a feminista, a etnográfica, a eco-educação e a de sustentabilidade.

Isto posto, apresentou-se, brevemente, no quadro 1 os objetivos de cada uma das correntes citadas. Frisa-se que essas informações foram retiradas dos estudos de Sauvé (2005) com o intuito de complementar a compreensão sobre a temática.

Quadro 1 – Os objetivos das correntes da EA

<b>CORRENTE</b>	<b>OBJETIVOS DA CORRENTE</b>
Naturalista	Reconstruir uma ligação com a natureza.
Conservacionista/recursista	Adotar comportamentos de conservação; Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental.
Resolutiva	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico à ação.
Sistêmica	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global; Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas.
Científica	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais; Desenvolver habilidades relativas à experiência científica.
Humanista	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele; Desenvolver um sentimento de pertença.
Moral/Ética	Dar prova de ecocivismo; Desenvolver um sistema ético.



Holística	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento “orgânico” do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente.
Biorregionalista	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional.
Praxica	Aprender em, para e pela ação; Desenvolver competências de reflexão.
Crítica	Desconstruir as realidades socioambientais visando a transformar o que causa problemas.
Feminista	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente.
Etnográfica	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura; Aclarar sua própria cosmologia; Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente.
Eco-educação	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente; Construir sua relação com o mundo, com outros seres que não sejam humanos.
Sustentabilidade	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente; Contribuir para esse desenvolvimento.

Fonte: Sauvé, 2005.

Frente a esse cenário, buscando aprofundar o entendimento sobre o campo da EA, nos deparamos com a sua amplitude e complexidade e, por consequência,

encontramos diversos teóricos e pesquisadores que abordam a EA como cerne da temática, porém apresentam diferentes discursos entre si. Inclusive, permitindo-nos a entender que o conceito de EA alterou-se ao longo do tempo, recebendo diferentes interpretações e, assim, levando-nos a entender que não é unânime e tampouco universal.

Por fim, Souza-Lima e Alencastro (2015) afirmam que há a possibilidade de se incorporar, a uma mesma corrente, várias proposições. Dependendo do ângulo sob o qual é analisada, certas correntes compartilham características comuns, podendo corresponder a duas e/ou três correntes diferentes, isto é, são complementares. Ainda frisam que não é uma obrigação classificá-las em categorias rígidas.

### **3.2 Aspectos legais da Educação Ambiental**

Com intuito de fortalecer a importância da temática apresentada nesta pesquisa, compreendemos que também se faz necessário recorrer e analisar, ainda que breve, os diplomas legais pátrios, com o propósito de averiguar como a EA é apresentada nessa esfera.

Buscando aspectos relevantes que pairam a discussão aqui iniciada, Massine (2014) sinaliza que a EA passou a ter notoriedade na década de 70, a partir das orientações formuladas pela Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo.

A Declaração de Estocolmo sobre Meio Ambiente Humano foi seguida por uma série de outros documentos, conferências, congressos e encontros, como, por exemplo, o seminário realizado pela Comissão Nacional Finlandesa para a UNESCO em Tammi, Finlândia (1974), a Conferência de Belgrado em Educação Ambiental (1975), a Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tibilisi (1977), a Conferência de Educação Ambiental e Treinamento de Moscou (1987), o Congresso Mundial de Educação e Comunicação sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento realizado em Toronto – Canadá (1992), a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento – Rio/92 (1992), a Declaração de Thessaloniki organizada pela UNESCO e o governo da Grécia (1997), entre tantos outros. (MASSINE, 2014, p. 1978)

Nesse cenário, permeado por vários documentos relativos à temática, optou-se por escolher como ponto de partida a Constituição Federal de 1981 que cita, pela primeira vez a EA, na Lei Federal nº 6938, de 31 de agosto de 1981, que instituiu a Política Nacional do Meio Ambiente, apontando no art. 2º, inciso X, a necessidade de que a EA

fosse oferecida em todos os níveis de ensino, de modo que capacitasse a comunidade para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

Já a Constituição Federal de 1988, estabeleceu no art. 225 que “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. No § 1º, inciso X discorreu que cabe ao poder público “promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, p. 36).

Complementando a temática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, determinou os princípios definidos na Constituição com relação à EA, isto é, considerou a concepção dos conteúdos curriculares de todos os níveis de ensino, sem estabelecer disciplina específica, sugerindo o desenvolvimento de hábitos e atitudes sadias de conservação ambiental e respeito à natureza, a partir do cotidiano da vida, da escola e da sociedade.

Também faz parte deste enredo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, criados a partir do Plano Nacional de Educação – PNE. Os PCN foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação e divulgados nos anos de 1997. São referenciais de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o país, objetivando compartilhar os princípios da reforma curricular e conduzir os professores na busca de novas abordagens e metodologias.

Segundo os dizeres do próprio documento, a proposta está apoiada em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta, juntamente, com a possibilidade de orientar e auxiliar as escolas e os professores na execução de seu trabalho, em especial, promover a interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

No conteúdo apresentado pelos PCN, encontramos os temas transversais, dentre eles, podemos citar: a ética, a saúde, o consumo, o trabalho, as relações de gênero e sexualidade, as relações étnico-raciais, o meio ambiente, entre outros. Ao que se refere ao meio ambiente, observamos que o objetivo principal preza pela “contribuição efetiva para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar individual e também coletivo, do âmbito global ao local” (BRASIL, 1997, p. 21).

Contribui com essa perspectiva, a lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual institui a Política Nacional de Educação Ambiental. É considerada a mais importante, pois

definiu os princípios relativos à EA, os quais regem as diretrizes da mesma no país. Vale ressaltar que essa Lei foi regulamentada em 25 de junho de 2002, através do Decreto nº 4.281.

No art. 1º da referida lei, entende-se por EA: “os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente”. Em complemento, o art. 2º diz que: “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da Educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, p.1).

Outro importante aparato legal foi a Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as quais devem ser observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições de Educação Básica e de Educação Superior, orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795, de 1999, que dispõe sobre a EA e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Recentemente, sob a Resolução CNE/CP nº 2/2017 surgiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, foi homologado para a etapa do Ensino Médio. Em síntese, o documento é regido por dez competências gerais que direcionam a formação do aprendizado fundamental dos estudantes.

Branco e Royer (2018), sinalizam um aspecto importante ao que se refere a BNCC, mencionam que há uma tendência política na construção desse documento, o qual, apesar de contar com a participação plural durante a sua produção, teve a versão aprovada pelo conselho com, aproximadamente, metade da quantidade de páginas apresentada das versões anteriores.

Em uma busca relacionada ao tema da EA, Barbosa (2020) afirma que ao realizar uma análise crítica da BNCC aparecem referências que fazem menção ao termo ambiental, porém estão associadas ao prefixo “sócio”. Torna-se um exemplo desse fato os dizeres dispostos no item sete (7):

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2017, p. 7).

Barbosa (2020), ressalta o referido documento não cita a EA como princípio necessário para o desenvolvimento das competências gerais e habilidades, mas faz referência à promoção da consciência socioambiental e do consumo responsável. A autora compreende que há uma exclusão do conceito de EA, compreendendo-o como importante área do conhecimento no entendimento e enfrentamento da crise socioambiental da atualidade, bem como na formação intelectual dos estudantes.

A reflexão acerca do exposto implica em questionarmos os desdobramentos da EA no Brasil, principalmente, se estão considerando todo o processo histórico de lutas dos movimentos ambientalistas e demais grupos sociais que se dedicam às causas ambientais, prezando pela construção de políticas públicas que fortalecem a EA.

Nessa discussão, considerando as propostas e concepções de EA presente nos documentos citados: PCN, DCN e BNCC, cabe ressaltar que

Embora se reconheça o caráter não disciplinar da Educação Ambiental, fica evidente que pouco se concretizou efetivamente nas escolas e na formação de professores para garantir, de fato, tal ensino. Com isto, persiste a presença de uma prática que ainda destoa da teoria, evidenciando quando não há apropriação do conhecimento esperado e condições mínimas para efetivar-se (BRANCO; ROYER, 2018, p.200).

A citação acima nos leva a reflexão sobre o que se compreendem com a abordagem, predominantemente, interdisciplinar e transversal nos documentos oficiais que orientam as práticas sociais curriculares que ocorrem nas escolas.

Contudo, ainda observando as práticas de EA que buscam coadunar ao mesmo tempo as formações dos docentes e as orientações curriculares, é visível a tendência ao descontinuação de algumas constituições teóricas como a ênfase do social na composição do meio ambiente e a diferenciação do peso atribuído aos impactos das ações individuais em relação as práticas de grandes corporações, por exemplo.

É preciso investir na educação, além de garantir uma política ambiental de Estado, e não de governo, fugindo da efemeridade, da descontinuidade e de resultados insatisfatórios. Articular a Educação Ambiental às leis vigentes e proporcionar uma formação com um viés mais crítico, sobretudo na área ambiental, é fundamental. Contudo, infelizmente, não tem ocorrido por meio da educação escolar de forma satisfatória, o que indica que tanto os PCN como as DCN foram insuficientes para nortear a Educação Ambiental e que o mesmo pode ocorrer com a BNCC, visto que esta não apresenta nenhuma mudança significativa para o fortalecimento da Educação Ambiental no cenário nacional. (BRANCO; ROYER, 2018, p.200).

A interdisciplinaridade e a transversalidade da forma que estão colocadas nos PCN precisam de uma guinada curricular atrelada a um movimento social da prática do

currículo nas escolas para que se concretizassem de forma plena e efetiva. Já com a BNCC, no que tange a EA, as menções são indiretas e insuficientes para almejar resultados positivos efetivamente nas práticas de EA que ocorrem nas escolas.

Assim, olhar para o histórico da legislação e de práticas de cuidados ambientais do Brasil conduz a focar na EA como política pública, capaz de construir mecanismos que viabilizem cuidados ao meio ambiente em suas dimensões naturais e sociais. Dessa forma, compreende-se que, mais do que o ensino e aprendizagem de conceitos, o trabalho pedagógico com a questão ambiental, centra-se no desenvolvimento de atitudes e posturas éticas (BRASIL, 1998, p.201).

Nessa perspectiva, as escolas aparecem como corresponsáveis, uma vez que é a instituição voltada para as demandas educacionais das sociedades. Com isso, a escola carrega demasiados desafios, como os referentes à formação docente e a própria concepção da sociedade sobre a EA e o meio ambiente (BRANCO; ROYER, 2018).

Sob esse viés, a abordagem da EA em relação às práticas pedagógicas, frequentemente, encontrada nos documentos oficiais está relacionada aos termos transversal e interdisciplinar. Por isso, é de suma importância compreender tais conceitos no âmbito educacional.

Portero (2010), associa diretamente o termo transversal aos temas transversais presentes nos PCN. A autora frisa que os temas transversais, por abordarem de questões sociais possuem significados diferentes das áreas convencionais, pois tratam questões atuais que fazem parte da realidade do nosso cotidiano. Além disso, acredita que quando direcionados para o âmbito escolar integra várias áreas do currículo, de forma implícita ou explícita.

Isto posto, a definição aqui adotada do conceito de transversalidade é a mesma indicada no PCN de Temas Transversais:

Trabalhar de forma transversal significa buscar a transformação de conceitos, a explicação de valores e a inclusão de procedimentos, sempre vinculados à realidade cotidiana da sociedade, de modo que obtenha cidadãos mais participantes. Cada professor, dentro da especificidade de sua área, deve adequar o tratamento dos conteúdos para contemplar o Tema Meio Ambiente. [...] A proposta de transversalidade pode acarretar algumas do ponto de vista conceitual, como por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, bastante difundida no campo da pedagogia. Essa discussão é pertinente e cabe analisar como estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas. (BRASIL, 1998, p.30).

Adiciona, Leoni (2008) que os temas transversais almejam incorporar “não somente a pluridimensionalidade de diversos assuntos, mas também abrir espaço para o tratamento de questões sociais emergentes, buscando um tratamento didático que contemple a complexidade e dinâmica das mesmas” (LEONI, 2008, p. 53).

Portero (2010) em concordância com Bovo (2004), sinalizam que é comum os conceitos de transversalidade e de interdisciplinaridade se misturarem. Os autores justificam que no final do século XIX ocorreu a fragmentação das ciências em inúmeras subdivisões, originando a várias disciplinas com o objetivo de estabelecer diálogos entre as diversas áreas do conhecimento científico.

Nesse cenário, o conceito de interdisciplinaridade passa a ser mais usual e o seu significado tangencia a busca pelo envolvimento, compromisso e reciprocidade diante dos conhecimentos com o intuito de garantir, sem barreiras, a construção do conhecimento.

Seguindo a mesma perspectiva, Gallo (2001) entende a menção dos termos transversal e interdisciplinar como é uma alternativa de integração entre as disciplinas organizadas no currículo escolar, elevando as possibilidades de conexões entre os conhecimentos e saberes historicamente construídos.

Destarte, compreende-se que a interdisciplinaridade não é o simples cruzamento de disciplinas afins, mas observar que diferentes disciplinas contribuem para o entendimento de vários aspectos de um mesmo tema e/ou problema. Também pode ser compreendida como sendo troca e, ao mesmo tempo, reciprocidade entre áreas do conhecimento.

Tratando-se do conceito de transversalidade e interdisciplinaridade, a partir do exposto, evidencia-se as suas particularidades, mas ao mesmo tempo é possível notar congruências. Segundo o PCN de Temas Transversais,

Ambas - transversalidade e interdisciplinaridade - se fundamentam na crítica de concepção de conhecimentos que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considera a teia de relações entre seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se

estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). É uma forma de sistematizar esse trabalho é incluí-lo explicita e estruturalmente na organização curricular ao longo da escola. (BRASIL, 1998, p. 30).

Observa-se a importância da compreensão individual de conceito, sobre o que é interdisciplinaridade e transversalidade. E, a partir dessa condição, entendemos que os conceitos se integram ao longo da discussão acerca da temática.

Frente ao exposto, percebe-se que há um impulso para a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas que se distancie da fragmentação, linearidade e da simplificação dos conhecimentos e saberes. O que implica, pontualmente, no reconhecimento de que o professor tem um papel social imprescindível, tornando justificável todo o conteúdo estudado nesta pesquisa.

### **3.3 O diálogo entre Educação Ambiental e a Pedagogia**

Em um primeiro olhar para os termos acima dialogarem, poderia se pensar que partir das aproximações e distanciamentos entre Educação e Pedagogia seria o caminho mais frutífero, indiscutivelmente. Entretanto, adota-se aqui iniciar pela conceituação de ambiente que como já veio aparecendo ao longo do texto e é visto, entre outras contextualizações, na EA como enfaticamente social nos campos teórico e prático.

Essas concepções de meio construído pelo homem, suas intencionalidades, poderes e limitações é bastante discutida pelas ciências humanas em geral, destaca-se, por exemplo Henri Lefevbre (1999). Contudo, essa ligação entre o meio natural e o meio social é nítida na Geografia, que por sua vez, é a ciência que foca como seu objeto o espaço geográfico que é ao mesmo tempo constituído pela natureza e pela sociedade (SANTOS, 1996). Doreen Massey (2008) é outra autora que cabe destacar, pois permeia a discussão de espaço e meio ambiente urbano, portanto social (remonta aos anos 1970).

Para alguns autores as ciências humanas passaram por uma “virada espacial” nos anos 1990, incluindo as ciências educacionais e a própria pedagogia. Ao que nos interessa é o social tanto do espaço, quanto do ambiente, pois, ele será o elo central entre os termos EA e Pedagogia, pois ambas, Educação e Pedagogia, são também em sua essência sociais. Para além disso trazem em seu âmago a função social de reproduzir e criar as condições



de produção das relações sociais. Observemos então a descrição das ideias de Reigota (1994) nas palavras de Da Costa e Lopes (2013):

O ambiente é um lugar determinado e/ou percebido onde se dão as relações dinâmicas e de constante interação com aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam mudanças nos processos de criação cultural e tecnológica, que por sua vez interferem nos processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade (DA COSTA; LOPES, 2013, p.3).

Para os autores citados acima, a EA:

[...] continua sendo tratada de forma tradicional e conservadora. Pode-se dizer, portanto, que as práticas não estão conectadas no sentido de uma formação crítica. Sendo assim, é necessário romper com o modelo da Educação tradicional e desenvolver uma EA que seja crítica, transformadora e emancipatória (DA COSTA; LOPES, 2013, p.4)

Percebe-se a veia pedagógica dessa concepção de EA presente na última citação. Entretanto essa veia é presente em vários autores e concepções que estudam a EA, como Cavalcante (2005), por exemplo. A EA, tratada nesse texto, comporta o diálogo com várias disciplinas curriculares e campos do conhecimento.

Para se discutir as relações entre EA e Pedagogia ou qualquer outro campo disciplinar do conhecimento é necessário discutir currículo escolar. Essa discussão começa da diferenciação entre as duas grandes vertentes desse campo: as teorias convencionais do currículo e as teorias críticas do currículo. Sendo que, dentro dessa segunda, vertente se localizam grandes contribuições para a EA:

Esta discussão “subliminar” do processo de seleção de conteúdos e práticas escolares é central no amadurecimento da concepção de Educação Ambiental que se naturaliza, formaliza e ganha espaço. Por tudo isto, o campo de estudo do currículo pode trazer importantes reflexões para o campo de estudo da Educação Ambiental, pelas suas interfaces políticas, culturais e pedagógicas (CAVALCANTE, 2005, p.121-122).

Nessa perspectiva, Cavalcante (2005), assinala que o trabalho com a EA deve partir do pressuposto de que existe um tensionamento na relação sociedade e ambiente. E este tensionamento surge de “relações de poder historicizadas, não naturalizadas e passíveis de transformação” (CAVALCANTE, 2005, p.121).

Transformação possível somente a partir da compreensão plausível de ser atingida referente a realidade em sua totalidade, mas que se dá em aspectos relevantes na escala local e também regional. Porém EA em seu viés político se diferencia de EA em seu viés de atividades:

Precisamos diferenciar as atividades em Educação Ambiental do projeto político da Educação Ambiental. A primeira centra-se nas oportunidades que temos de trazer a questão ambiental para a pauta de discussão (semana do meio ambiente, dia da árvore, projeto de reciclagem, reportagens sobre o efeito estufa...) a segunda centra-se no compromisso de colocar tais questões dentro de uma plataforma política definida, que está atrelada às discussões de poder na sociedade e que devem ser trazidas para o universo de reflexão pedagógica havendo ou não esta oportunidade. Ou seja, vamos discutir/enfrentar as questões ambientais e não apenas reconhecer que estas existem, quando nos for apropriado discuti-las (CAVALCANTE, 2005, p.121).

Pertinentes ao diálogo com as ideias expostas acima, são as ideias de Junqueira (2007) sobre Pedagogia Social como processos de intervenção socioambientais. O autor faz uma crítica ao enfoque no que ele chama de EA Externa em detrimento da EA Interna. Para o autor o enfoque se dá nas relações sociais que acontecem nos ambientes de ensino e aprendizagem, estabelecendo esses como ponto de partida para práticas e reflexões em EA.

Com isso, pode-se compreender que seria mais interessante investigar um problema ambiental de dentro da escola do que em parques distantes (EA Externa). Porém mais do que isso seria necessário investir nas habilidades técnicas, nas habilidades sociais e nas conceituais. Especialmente, nas duas primeiras:

Esta é a tarefa da Educação Ambiental: desenvolver a partir de si, seus pares e em liberdade as forças internas que levam a uma vida socioambiental sustentável. Este é o papel da Pedagogia Social de base “antroposófica”, desenvolvida por Bernard Lievgoed e trazida para o Brasil por Lex Bos e que tem contribuído para que na relação educador/educando ambos se mantenham em pé encorajados e fortalecidos para continuar a perseguir e conquistar seus sonhos e desafios (JUNQUEIRA, 2007, p. 251).

Ao retornar para as contribuições de Reigota (1994), compreendemos que para o autor a interpretação local, a regional e a global do ambiente podem contribuir para expandir o conceito além de para sua preservação. Com isso, é possível interligar os diálogos entre os dizeres de Junqueira (2007) com os de Reigota (1994). Ambos afirmam que o conteúdo mais indicado em uma determinada situação deve ser originado do levantamento da problemática ambiental vivida no cotidiano dos alunos, permitindo que façam ligações com a Ciências, às questões imediatas e gerais.

Nessa concepção de EA se almeja o aluno participativo, sendo preparado para transformar a realidade. Para isso conta com uma abordagem holística, interdisciplinar e transversal, buscando a articulação entre a teoria e a prática. Dessa forma, a avaliação implica em identificar o que é possível explorar e não na aquisição de conceitos.

Complementa a tal reflexão as ideias de Reigota (1994) e Da Costa e Lopes (2013), pois afirmam que a EA não se restringe em somente ensinar e preservar determinadas espécies animais, vegetais ou os recursos naturais, mas trata-se de considerar as relações econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza.

Sabe-se que não é possível apenas por meio da EA resolver os complexos problemas do meio ambiente, porém, a mesma exerce influência na formação de cidadãos no sentido de deveres, direitos, conhecimento global e atuação, pelo menos, local. Como política:

A EA, como Educação política, enfatiza a importância da ética, de sua compreensão e dos desdobramentos desta compreensão. Para combater a falta de ética nas relações que o homem estabelece, pensa-se na inserção de uma EA crítica: com a utopia de mudar as relações do homem com o próprio homem e/ou com a natureza (DA COSTA; LOPES, 2013, p.6).

Para realizar as dimensões possíveis da utopia citada acima é necessário que:

A EA deve estar presente em todos os espaços (escolas, nos parques, nas associações de bairro, nos sindicatos, universidades, meios de comunicação em massa) que educam cidadãos. Dentre todos estes espaços, a escola ganha especial destaque. Na escola, a criatividade abre oportunidade para que a EA se consolide. Diante disto, a escola tem um papel importante e decisivo na mudança de comportamento da população, seja por seu sistema de ensino, por seus projetos educacionais, por seus conteúdos ou por seus sistemas de organização, a escola é quem introduz progressivamente, as ideias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade requer (SACRISTÁN & GÓMEZ, 1998). Portanto, quando se pensa em mudança de tomada de atitude, que são os objetivos primeiros da Educação Ambiental, remete-se logo à escola (DA COSTA; LOPES, 2013, p.7).

Porém, é por isso que nessa seção nos remetemos a problematização: Será que a formação pedagógica dos professores que atuam nas diferentes disciplinas escolares, além da formação do próprio pedagogo que atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acompanhou o avanço dos documentos oficiais no sentido da Educação Ambiental? Para responder a essa questão analisamos, nas próximas seções, o curso de Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior, localizada no interior de SP, a partir de seu Projeto Político Pedagógico com foco nos docentes e discentes.



## 4 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado é um estudo de caso. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso pode ser tratado como importante estratégia metodológica para a pesquisa em ciências humanas, já que permite ao investigador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, favorecendo um olhar holístico sobre os acontecimentos da vida real.

Yin (1993, 2005) também discorre que a essência de um estudo de caso está em ser uma estratégia para pesquisa empírica empregada para a investigação de um fenômeno contemporâneo, em seu contexto real, permitindo a explicação e a conexão de situações singulares.

Nesse contexto, Yin (2005) aponta que os estudos de caso podem ser causais/exploratórios ou descritivos. Quando classificados como causais/exploratórios permitem ao investigador elencar elementos que possibilitam diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística. Já classificados como descritivos possibilitam a descrição de fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real.

Buscando compreender ainda mais sobre esta dissertação, cabe ressaltar que também pode ser compreendida como qualitativa e quantitativa, devido a pertinência que esse tipo de pesquisa apresenta em relação a importância, pertinência e relevância de se investigar os fenômenos e os sujeitos neles envolvidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LUDKE e ANDRÉ, 1986; GIL, 2008).

Nesse sentido, Freitas e Jabbour (2011) afirmam que após a definição da finalidade da pesquisa, faz-se necessário adotar o tipo de abordagem mais apropriada para atingir os objetivos da investigação. Assim, quando a finalidade da investigação é descritiva ou causal, a abordagem é quantitativa; quando a finalidade é explicar ou descrever um evento ou uma situação, a abordagem adotada deve ser a qualitativa.

Tratando-se de estudos de caso, Freitas e Jabbour (2011) enfatizam que o pesquisador pode iniciar a investigação com uma pesquisa qualitativa e, não obstante, finalizar a investigação validando as evidências obtidas por meio de uma pesquisa quantitativa. Este tipo de pesquisa, em que se mesclam métodos, é chamada triangulação metodológica, ou, mais recentemente, de *mixed-methodology*, alicerçada no uso combinado e sequencial de uma fase de pesquisa quantitativa seguida de uma fase qualitativa ou vice-versa.

Dessa forma, Yin (1993, 2005) e Flick (2004) frisam, em alguns métodos de investigação, a possibilidade do uso simultâneo dos dados qualitativos e quantitativos, direcionando um olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais. Assim, essa combinação metodológica pode ser considerada uma forma robusta de se produzir conhecimentos, superando as limitações de cada uma das abordagens tradicionais (qualitativa e quantitativa).

Nessa lógica, outro aspecto apontado por Yin (1993, 2005) diz respeito às fontes que constituem os estudos de caso, podendo ser documentais e/ou entrevistas. Das fontes documentais são compreendidas como sendo quaisquer objetos, qualquer base de conhecimento fixada materialmente que elucide, instrua, reconstrua, prove ou comprove cientificamente algum fato ou acontecimento. Já as entrevistas são um relato verbal que trazem pistas para esclarecer dúvidas relativas a outros documentos ou para acrescentar maiores informações sobre um determinado objeto de estudo. E podem ser: aberta, focada ou estruturada.

Sendo assim, Yin (2005) compreende como positiva a aplicação de múltiplas fontes de evidência em relação ao mesmo fenômeno, possibilitando ao leitor a percepção de evidências capazes de legitimar o estudo, desde as questões de pesquisa até as conclusões finais. Contudo, complementa que pesquisas dessa natureza deve reunir algumas características básicas:

Engajamento, instigação e sedução – essas são características incomuns dos estudos de caso. Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos. (YIN, 2005, p. 197).

Frente a esse pressuposto teórico metodológico, cabe discorrer os encaminhamentos desta dissertação. Primeiramente, tendo em vista os cuidados éticos, esta pesquisa foi regida pelas normativas estabelecidas pelo Comitê de Ética, em especial, a Resolução 510, de 7 de abril de 2016, contemplando as normas aplicáveis as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Ressalta-se que todas as etapas dessa pesquisa consistiram na genuína preocupação em preservar a integridade dos dados dos participantes, coparticipantes e instituição. Atentando-se, continuamente, aos riscos que a pesquisa poderia acarretar em decorrência dos seus procedimentos, buscando minimizá-los e/ou evitá-los.

Outro aspecto a ser evidenciado é que durante todo o desenvolvimento dessa pesquisa tivemos que lidar com os desafios impostos em decorrência da pandemia da

Covid-19, a qual modificou uma série de práticas sociais e culturais as quais já estávamos adaptados. De acordo com Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020),

Para evitar a rápida escalada do número de infecções e o colapso dos serviços de saúde, faz-se necessária a adoção de medidas rígidas de distanciamento social [...] de modo que as distâncias geográficas se fazem menos relevantes para as relações interpessoais (SCHMIDT, PALAZZI E PICCININI, 2020, p. 961).

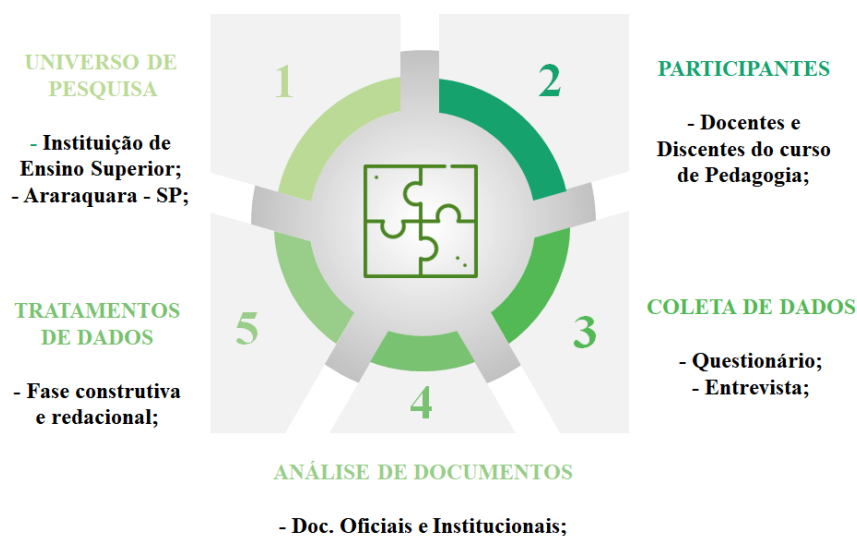
Dessa forma, ocorreu o fechamento das instituições de ensino, como as universidades. Assim, a maioria dos contextos, os processos de ensino e aprendizagem foram transpostos ao mundo virtual. Portanto, compreende-se que essas mudanças também têm implicações para a realização de pesquisas acadêmicas, as quais precisam se adaptar as novas condições enquanto a pandemia durar.

Para Schmidt, Palazzi e Piccinini (2020),

No atual cenário, os estudos qualitativos, por exemplo, podem contribuir para a compreensão de significados e sentidos que as pessoas atribuem às suas experiências, permitindo a investigação das razões pelas quais elas se expõem mais ou menos ao risco de contaminação pelo novo coronavírus, bem como o planejamento de ações de prevenção e intervenções alinhadas às demandas dos diferentes grupos sociais e populacionais (SCHMIDT, PALAZZI E PICCININI, 2020, p. 961).

Tratando-se de delinear ainda mais essa pesquisa, foi elaborado um infográfico com as suas principais etapas, visando o seu entendimento.

Figura 1: Infográfico sobre o percurso da metodologia



Fonte: A própria autora, 2022.

Para desenvolver esta pesquisa foi selecionada uma instituição de ensino superior, de caráter privado, localizada no interior de São Paulo, Brasil. De acordo com os dados disponibilizados pela universidade, a modalidade presencial conta com mais de 30 cursos de graduação, oferta programas de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* e também cursos de Extensão e de Qualificação. Já a modalidade de Educação a Distância, dispõe de cursos tanto para o nível de graduação, quanto para o nível de pós-graduação.

Buscando caracterizar ainda mais o nosso universo de pesquisa, voltamos nossa investigação aos cursos presenciais, prioritariamente, ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Segundo as informações apresentadas pela instituição, o curso tem a duração de quatro anos e para o ingresso no curso é necessário realizar um processo seletivo, por meio do vestibular.

Em um primeiro momento, foram participantes desta pesquisa, os discentes (acima de 18 anos) do curso de Pedagogia, do de 2021. Essa escolha se deu por meio do objetivo geral da pesquisa, o qual enfatiza a importância de compreender como a EA tem sido apresentada no curso de Pedagogia. E, assim, investigar como são as propostas pedagógicas para o desenvolvimento da temática no ensino e aprendizagem no decorrer desse curso.

Frente a esse cenário, inicialmente, houve o contato com a instituição participante, pontualmente, a coordenação do curso em Pedagogia. Foi enviada uma Carta de Apresentação da Pesquisa/Pesquisadora (Apêndice 1) e o TCI - Termo de Consentimento Institucional (Apêndice 2), expondo as informações sobre como a coordenação poderia cooperar com a pesquisa.

Com a resposta positiva, a coordenação de Pedagogia foi uma facilitadora para o acesso aos documentos, como: o Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino, os dados estatísticos (estudantes matriculados) e, também, foi um canal entre a pesquisa e os possíveis participantes.

É importante evidenciar que, dentre as solicitações de suporte à essa coordenação, uma consistiu em encaminhar, virtualmente, a Carta Convite (Apêndice 3) aos discentes matriculados. Diante do interesse em participar, os mesmos tiveram acesso a um *link* que levou ao TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4), disposto *online* e para o *download*, via PDF (*Portable Document Format*) e, por fim, acessaram o questionário. Utilizamos os meios virtuais e, dentre as inúmeras ferramentas digitais disponibilizadas, usamos o *Google Forms*.



Sobre questionário (Apêndice 5), o mesmo foi estruturado com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha. Foi composto por 16 perguntas e foi desmembrado em três partes: Dados pessoais e profissionais; Temas ambientais estudados no curso de graduação em Pedagogia; Futuro profissional e Formação Continuada. Foi estipulado o prazo de dois meses para a obtenção das respostas das 23 discentes matriculadas. Porém houve uma baixa participação e, somente, quatro alunas participaram.

Dessa forma, em relação às discentes, traçamos uma nova estratégia. Com o intermédio da coordenação do curso de Pedagogia, convidamos as discentes para participarem de uma entrevista individual, semiestruturada, com roteiro preestabelecido (Apêndice 6) e realizada através do *Google Meet*, como alternativa e/ou complemento à coleta de dados. Todas as estudantes, gentilmente, mostraram interesse em contribuir com esta pesquisa e aceitaram participar da entrevista.

Referindo-se à entrevista como instrumento de coleta de dados, tal estratégia também se direcionou para os docentes que ministram as disciplinas que tratam a EA em suas ementas. Sendo assim, também ocorreu, via *Google Meet*, a entrevista individual, semiestruturada e com roteiro preestabelecido (Apêndice 7) com os docentes.

É importante ressaltar que, ao consultar o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, localizamos sete disciplinas<sup>6</sup> (juntamente com os seus planos de ensino) com abordagem sobre a EA, sendo duas docentes responsáveis por ministrá-las.

Faz-se necessário destacar que durante a coleta de dados o grupo participante (docentes e discentes) foi composto apenas por mulheres. Dessa forma, buscou-se inspiração em trabalhos como o da Drielli Camila Giangarelli<sup>7</sup> que em sua pesquisa, adotou para a coleta de dados, pontualmente, nas entrevistas, substituir o nome real das participantes por nomes de cientistas que colaboraram significativamente na história, tanto nacional como internacional.

Tendo em vista a mesma preocupação, isto é, a de manter o anonimato das participantes, adotou-se a mesma estratégia nesta pesquisa. Se faz necessário destacar que a escolha por identificá-las com nomes de mulheres fortes e que marcaram a nossa história se dá em considerá-las mulheres únicas, as quais lutam, diariamente, pela busca de suas

---

<sup>6</sup> As disciplinas serão apresentadas e discutidas na subseção número 5.2

<sup>7</sup> Drielli Camila Giangarelli é autora da dissertação de mestrado, intitulada “Entre singularidades e processos identitários: um olhar para a formação e a atuação profissional de professoras da educação infantil”, 2020.

independências, financeira e/ou pessoal e, que ao longo desse processo de conquistas, também seguem contribuindo historicamente e socialmente.

Portanto, vislumbra-se a busca por um empoderamento e compreensão do importante papel da mulher na sociedade. Nos próximos parágrafos discorreu-se, rapidamente, sobre as seis cientistas escolhidas. Foi a intenção apresentar um resumo bibliográfico da história de vida de cada uma delas. E, para isso, utilizou-se como fonte a suas próprias biografias cientificamente já conhecidas.

ANNA - Anna Atkins, nasceu em Tonbridge - Kent (Inglaterra), no dia 16 de março de 1799. Foi uma botânica e fotógrafa inglesa. Após o falecimento de sua mãe, Anna recebeu uma educação incomum para uma mulher de seu tempo. E isso, devido a influência de seu pai, John George, era um renomado químico, mineralogista e zoólogo. Tal parceria resultou em gravuras detalhadas de conchas que foram usadas para ilustrar a tradução de seu pai dos gêneros de conchas de Lamarck. Também foi eleita membro da London Botanical Society em 1839 e considerada a primeira pessoa a publicar um livro ilustrado com imagens fotográficas.

ANGELA - Angela Villela Olinto, nasceu em Boston - Massachusetts (EUA), no dia 19 de julho de 1961. É uma cientista astrofísica e professora brasileira radicada nos Estados Unidos e uma das maiores autoridades mundiais em física de astropartículas. Formou-se em Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) e obteve seu título de doutora em Física pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Deu contribuições importantes nos campos da estrutura das estrelas de nêutrons, teoria inflacionária, campos magnéticos cósmicos, matéria escura, raios cósmicos, raios gama e neutrinos.

CAROLINA - Carolina Martuscelli Bori, nasceu São Paulo-SP, no dia 4 de janeiro de 1924. Formou-se em pedagogia pela USP em 1947, entrando na universidade antes da existência dos cursos de psicologia no país. Aprofundou os estudos na área nos EUA, e, aos 30 anos, concluiu o doutorado no Brasil. Foi pioneira do estudo da psicologia no país, e defendeu a regulamentação da profissão nos anos 60. Também participou da fundação da Sociedade Brasileira de Psicologia e do programa de pós-graduação do Instituto de Psicologia da USP, coordenado por ela por 15 anos.

GRAZIELA - Graziela Maciel Barroso, nasceu Corumbá-MS, no dia 11 de abril de 1912. Foi uma grande naturalista e botânica brasileira e hoje é conhecida como a Primeira Dama da Botânica no Brasil. Em 1946, percebeu sua paixão pela botânica e foi a primeira mulher a fazer o concurso para ser naturalista do Jardim Botânico. Ela passou

na instituição, porém não possuía curso superior. Aos 47 anos resolveu ingressar no curso de biologia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e aos 60, defendeu seu doutorado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ela então se tornou a maior taxonomista de plantas do Brasil, publicando livros considerados referências internacionais no tema.

**MARIE** - Marie Skłodowska Curie, nasceu em Varsóvia, no então Reino da Polônia, parte do Império Russo, no dia 7 de novembro de 1867. Foi uma cientista e física polonesa naturalizada francesa, que conduziu pesquisas pioneiras em todo o mundo no ramo da radioatividade. Foi a primeira mulher a ser laureada com um Prêmio Nobel e a primeira pessoa e única mulher a ganhar o prêmio duas vezes. Além disso, fundou os Institutos Curie em Paris e Varsóvia, que até hoje são grandes centros de pesquisa médica. Durante a Primeira Guerra Mundial, fundou os primeiros centros militares no campo da radioatividade.

**SONJA** - Sonja Ashauer, nasceu em São Paulo-SP, no dia 9 de abril de 1923. Foi a primeira mulher brasileira a concluir o doutorado em física e a segunda a se graduar em física no Brasil, através da Universidade de São Paulo (USP). Em 1945, ela recebeu uma bolsa na Universidade de Cambridge, onde trabalhou por três anos sob supervisão de um ganhador do Prêmio Nobel. Apesar de sua morte precoce, aos 25 anos, Sonja foi uma mulher revolucionária tanto na física quanto dentro do mundo acadêmico.

**SONIA** - Sonia Guimarães, nasceu em Brotas-SP, no dia 20 de junho de 1957. É uma física brasileira, professora do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); primeira mulher negra brasileira doutora em Física e primeira mulher negra brasileira a lecionar no ITA. Sonia atua na área de física aplicada, com ênfase em Propriedade Eletrônicas de Ligas Semicondutoras Crescidas Epitaxialmente, e já conduziu pesquisas sobre sensores de radiação infravermelha.

#### Quadro 2: Identificação das participantes

<b>COORDENADORA</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>DISCENTES</b>
Anna	Carolina e Sonia	Angela, Graziela, Marie e Sonja

Fonte: a própria autora, 2022.

Sendo assim, na próxima seção, foram utilizadas essas informações para discutir os dados coletados, principalmente, os que se referem às entrevistas realizadas. Portanto, substituindo o nome real das docentes, discentes e coordenadora com o intuito de manter o anonimato.

Soma-se ao exposto a associação da revisão bibliográfica como outro instrumento científico, pois, a partir da seleção de teóricos, autores e estudiosos que abordam a temática da EA, principalmente, nos livros e artigos científicos, foram escolhidos os materiais para justificar e compor a fundamentação teórica, a construção do questionário e dos roteiros das entrevistas para a coleta de dados, a análise dos dados coletados e as demais contribuições da própria pesquisa.

Durante a fase construtiva e redacional, acreditou-se ser uma opção viável a realização de uma revisão sistemática com o intuito de promover um mapeamento das produções científicas do tema escolhido. Com base nessa consideração, Schiavon (2015), pontua que a revisão sistemática permite, a partir de métodos explícitos e sistematizados de busca, a aproximação de várias produções literárias sobre um determinado tema, promovendo evidências, apreciação crítica e síntese do conjunto de estudos realizados.

Schiavon (2015) ainda acrescenta que as principais características da revisão sistemática são

As fontes de busca abrangentes, a seleção dos estudos primários sob critérios aplicados uniformemente e avaliação criteriosa da amostra. No entanto, é necessário a formulação de uma questão bem estruturada, pois ela definirá as estratégias que devem ser seguidas para identificação e seleção dos estudos a serem incluídos na revisão (SCHIAVON, 2015, p. 29).

Tomando como base a importância dessa tratativa e embasado nos conceitos de Bardin (2011), elencou-se a aplicação de etapas para facilitar a condução da pesquisa: I) identificação da base de dados e descritores/palavras-chave; II) organização da escolha dos documentos para análise; III) classificação do conteúdo com critérios previamente estabelecidos; IV) criação de questionários e roteiro de entrevista; V) tratamento e análise dos resultados.

De acordo com esse percurso explicado, as principais bases de dados selecionadas foram: *Google Scholar*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), *Springer*, *Scopus*, *Wiley e Web of Science*. Filtramos todas as informações obtidas, de modo a não deixar despercebido qualquer produção científica que colaborasse para formalização desta pesquisa.

Por fim, compreende-se que todas as etapas foram complementares entre si e se tornaram fonte para embasar e construir este trabalho, isto é, foram mapeadas, delineadas, agrupadas e apresentadas de forma descritiva e reflexiva, formando um diálogo entre as teorias, as pesquisas e a realidade do contexto educacional proposto aqui.

## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

A quinta seção contempla a apresentação detalhada do campo de pesquisa e dos sujeitos participantes que integram este trabalho. Buscou-se analisar os documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e os dados coletados com os docentes e discentes do curso de Pedagogia.

### **5.1 Campo de pesquisa**

O universo da pesquisa contempla uma instituição de Ensino Superior localizada no interior do Estado de São Paulo, caracterizado como universidade privada, sem fins lucrativos, dedicado ao ensino, à pesquisa e à extensão. A sua origem pedagógica se deu em um colégio fundado em 1943.

Segundo os estudos de Mauro (2018), em 1968 começou suas atividades no Ensino Superior como faculdade e com a criação dos cursos de Administração e Economia. A partir de 1997, com a transformação em Centro Universitário, a instituição vivenciou um processo de desenvolvimento contínuo com a concepção de diversos outros cursos superiores. Em 2016, com a materialização dos seus programas de pesquisa a instituição tornou-se Universidade.

Atualmente, possui cerca de 12.000 alunos distribuídos em trinta e dois (32) cursos de extensão universitária, trinta e sete (37) cursos de graduação, duzentos e quarenta e oito (248) cursos de pós-graduação Lato Sensu e sete (7) cursos de pós-graduação Stricto Sensu, sendo dois (2) programas de Doutorados e cinco (5) programas de Mestrados. A instituição realiza suas atividades presenciais em uma área construída de aproximadamente trinta e um mil (31.000) m<sup>2</sup> distribuídos em oito (8) unidades centralizadas em um único município.

Possui também o IBIOTEC (Instituto de Biotecnologia) – que é uma área rural com cerca de dezesseis (16) alqueires onde funciona um centro de estudos interdisciplinares com programas de ensino, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, extensão e serviços. Há outra área com cerca de dez (10) alqueires onde está projetado para a construção do futuro campus universitário.

Os estudantes matriculados em cursos de extensão, graduação e pós-graduação, tanto na modalidade presencial como a distância, residem em diversas localidades do Brasil, sendo que, na sua maioria, em um raio de cento e cinquenta (150) quilômetros.

Segundo Mauro (2018), no ano de 2010, iniciaram as atividades na modalidade de ensino (EaD) com o curso de pós-graduação lato sensu em Direito Ambiental, depois o credenciamento da instituição junto ao Ministério da Educação para oferta de cursos a distância. Cerca de oito (8) anos desenvolvendo esta modalidade formativa, a EaD se consolidou na instituição por meio de duzentos e setenta (270) cursos de pós-graduação, cinco (5) cursos de graduação e oito (8) polos de apoio presencial.

## **5.2 Considerações acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia**

Como parte integrante deste estudo, consideramos essencial o conhecimento acerca do PPP do Curso de Licenciatura em Pedagogia, visto que é um caminho para a compreensão de como vem sendo apresentada a EA na formação e atuação dos pedagogos.

O PPP tem a sua relevância evidenciada no âmbito da educação, principalmente, por alicerçar a construção de um plano de trabalho coerente e necessário para reger a atuação dos agentes educacionais. Reforça, Veiga (1998), que o PPP tem sido pauta de discussões na esfera educacional, com o intuito de proporcionar melhorias na qualidade do ensino.

Ainda, de acordo com Veiga (1998):

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1998, p.13-14).

A notoriedade do PPP se fortalece sempre que é entendido como um instrumento que tem o papel de ser norteador e condutor, de ações presentes e futuras nos processos pedagógicos com base nas reflexões do corpo docente. Assim, o PPP revela-se um documento fundamental de quaisquer instituições de ensino, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.

Neste contexto, após acessar o PPP, cuja versão corresponde ao ano de 2021, o primeiro reconhecimento foi acerca dos dados gerais, sendo eles: anualmente, são abertas setenta (70) vagas, na modalidade presencial; o regime de integralização curricular é semestral; a carga horária do curso tem o total de três mil e duzentas (3.200) horas; a duração prevista para integralização é de no mínimo quatro (4) anos e o máximo de oito (8) anos; a forma de ingresso é através do vestibular.

Em seguida, verificou-se o objetivo geral apresentado, compreendendo que o curso visa formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Durante o texto do PPP é enfatizado que a matriz curricular do curso foi elaborada conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia instituído pela Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 e Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Em relação à organização da matriz curricular do curso de Pedagogia, o documento destacou que atende às diretrizes legais da Lei nº 11.645, de 10 de março de 20081, da Resolução nº 2, de 15 de junho de 20122 e a Resolução nº 1, de 30 de maio de 20123.

Ambas do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratam de temáticas como Direitos Humanos, Educação Ambiental e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como centrais da formação dos indivíduos para a sociedade atual. E também que atende o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a inclusão da Libras – Língua Brasileira de Sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

No que diz respeito a EA, o PPP garante que a temática é tratada na disciplina Ciências Naturais, afirmando que o curso está adequado à Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e a Constituição Federal de 1988.

Também se observou que foi adotada uma categorização para a divisão das disciplinas do curso. Com isso, estabeleceu-se três núcleos de estudos, sendo eles: Núcleo de estudos básicos, Núcleo de aprofundamento e diversificação e Núcleo de disciplinas



integradoras. Além disso, encontramos a categorização sobre a divisão dos anos do curso, denominada de séries. Portanto, como o curso possui quatro anos, são quatro séries.

O Núcleo de estudos básicos é composto pelas seguintes disciplinas: Educação e Ética; Fundamentos Filosóficos da Educação; Cultura e Sociedade; Fundamentos Sociológicos da Educação; Didática; Teorias Educativas; Psicologia na Educação; História Geral da Educação; História da Educação Brasileira; Psicologia do Desenvolvimento e Ensino I e II: aspectos físicos, cognitivos e psicossociais; Língua Portuguesa: conteúdos e metodologia I e II; Matemática: conteúdos e metodologia I e II; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I e II; Geografia: conteúdos e metodologia I e II; História: conteúdos e metodologia I e II; Educação Física: conteúdos e metodologia; Processo de Alfabetização.

O Núcleo de aprofundamento e diversificação é formado pelas disciplinas: Laboratório de Redação; Leitura e Interpretação de Textos; Psicologia da Aprendizagem; Didática e Prática Educativa; Fundamentos da Educação Infantil; Pesquisa e Formação Docente I e II; Educação Física: Prática Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos: Prática Pedagógica; Comunicação Oral e Trabalho Docente; Educação e Inclusão I e II; Gestão Escolar I e II; Conhecimentos Pedagógicos e Contextos Não Escolares I e II; Atendimento Básico à Saúde da Criança; Língua Brasileira de Sinais – Libras I e II; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica; Políticas Públicas e Educação.

Um outro Núcleo do PPP, formado por disciplinas integradoras é formado pelas disciplinas: Relações Étnico-Raciais na Escola; Educação em Direitos Humanos; Artes I: Cênicas; Artes II: Plásticas; Artes III: Música; Atividades Teórico-Práticas I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII; Metodologia Científica Aplicada I e II – Memorial; Currículo e Projeto Pedagógico I e II: Educação Infantil e Ensino Fundamental; Prática de Ensino I, II, III, IV, V, VI; Estágio Supervisionado I, II, III, IV, V, VI.

Para melhor compreender essa disposição, recorreu-se ao Plano de Ensino presente no mesmo documento e, nesse tópico, foram organizadas todas as disciplinas do curso, da primeira à quarta série, expondo: a carga horária total e semanal; objetivos; ementa; conteúdo programático; atividades adicionais; atividades extraclasse; atividades teórico-práticas; metodologia de ensino; critérios de avaliação da aprendizagem; ciclos de recuperação; bibliografia básica e complementar.

Dessa forma, em cada uma das 74 disciplinas, se fez necessário realizar um mapeamento com o intuito de delimitar o objeto de pesquisa, no caso, EA. Buscou-se

localizar palavras-chaves (descritores) que fizessem menção a EA e/ou o próprio termo EA.

Feito isso, selecionou-se sete disciplinas. São elas: Educação e ética; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV; Geografia: conteúdos e metodologia I, Geografia: conteúdos e metodologia II. A seguir apresentamos o plano de ensino de cada uma dessas disciplinas (Quadros: 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9).

Quadro 3: Disciplina de Educação e Ética

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Educação e Ética	1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>		<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>	
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver capacidades reflexivas e dialógicas em relação aos desafios da educação, bem como potencializar uma postura profissional ética, cidadã e comprometida com as demandas sociais emergentes do campo educacional;</li> <li>- Compreender e refletir sobre a importância da Ética na educação, na sociedade e na formação do educador;</li> <li>- Instrumentalizar teoricamente o futuro profissional da educação em relação às questões de princípios éticos e morais implícitos no contexto e no ato educativo;</li> <li>- Relacionar o campo da Ética com os desafios e dilemas da atividade profissional docente;</li> <li>- Refletir sobre as questões éticas emergentes da Bioética.</li> </ul>			
<b>EMENTA:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etimologia e conceitos: Fundamentos filosóficos;</li> <li>- Ética e valor humano. Ética e moral. Ética e ciência;</li> <li>- A questão da ética hoje. A ética e o profissional;</li> <li>- A discussão contemporânea da ética;</li> <li>- O ser humano enquanto ser-no-mundo, ser-na-práxis, ser-na-escola;</li> <li>- O ethos escola;</li> </ul>			

- Bases filosóficas para a educação ética. A vivência da ética no processo de ensino e aprendizagem.

### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Ética: conceituação e trajetória histórica.
- Ética e moral – definindo conceitos;
- Ética grega;
- Ética medieval;
- Ética moderna e contemporânea;
- Ética e seu caráter universal;
- Ética e cidadania;
- Ética e educação: o *ethos* escolar;
- Ética profissional;
- O código de ética profissional;
- Fundamentos objetivos e subjetivos da ética (aspectos do ser humano e a consciência);
- Comportamento ético e moral do profissional da educação: a relação professor-aluno;
- Bioética;
- Os desafios econômicos da política de educação ambiental;
- Sustentabilidade e responsabilidade social.

### **BIBLIOGRAFIA:**

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. *Temas de Filosofia*. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1993. BELLINO, F. *Fundamentos da Bioética: aspectos antropológicos, ontológicos e morais*. Bauru, SP:EDUSC, 1997.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quartociclos SEF*. 1998.

CATÃO, F. *A Pedagogia Ética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MARCÍLIO, M. L.; RAMOS, E. L. (Coord.) *Ética: na virada do milênio*. 2. ed. São Paulo, SP: LTr, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo, SP: Ática, 1995. CORPOALI, R. *Ética & Educação*. São Paulo, SP: Grypjus, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas, SP: autores associados, 1996.

SEVERINO, A. J. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo, SP: FTD, 1994. SOUZA, H. T.; MARTINS, C. *Ética e cidadania*. São Paulo, SP: Moderna, 1994.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Educação e Ética” prevê, em seu objetivo geral, o desenvolvimento de capacidades reflexivas e dialógicas em relação aos desafios da educação, bem como potencializar uma postura profissional ética, cidadã e comprometida com as demandas sociais emergentes do campo educacional.

Em relação a temática acerca da EA, a mesma aparece nos conteúdos programáticos, que consiste na relação dos conhecimentos selecionados para serem trabalhados na disciplina. É sinalizada como os desafios econômicos da política de educação ambiental, juntamente, com a sustentabilidade e responsabilidade social.

Tratando-se das referências bibliográficas, a EA aparece com mais ênfase nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Nesse documento encontram-se os temas transversais, sendo um deles o Meio Ambiente. Consequentemente, uma breve referência a EA. Assim, compreendemos que a disciplina se pauta em uma abordagem mais teórica.

Quadro 4: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I	2 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>		
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver reflexões a respeito da natureza da Ciência e do seu papel na Educação Infantil;</li> <li>- Analisar as proposições oficiais para o ensino de Ciências na Educação Infantil;</li> <li>- Selecionar e organizar conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;</li> <li>- Analisar e selecionar propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais;</li> <li>- Organizar projetos para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.</li> </ul>			
<b>EMENTA:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O papel do ensino das Ciências Naturais para a Educação Infantil;</li> <li>- Referenciais Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências na Educação Infantil;</li> <li>- Os objetivos e os conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;</li> <li>- Orientações metodológicas para o ensino de Ciências Naturais;</li> </ul>			

- Primeiras noções sobre Educação Ambiental em consonância com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental onde constam 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.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- O ensino de Ciências nas últimas décadas e a situação atual desse ensino;
- O ensino de Ciências e a formação do cidadão;
- Objetivos gerais de Ciências Naturais para o Ensino Infantil;
- Os conteúdos de Ciências Naturais no Ensino Infantil;
- Técnicas e recursos didáticos para o ensino de Ciências Naturais;
- Planejamento de Ensino para Ciências no Ensino Infantil (Planos de curso, planos de aulas e projetos pedagógicos com temas transversais);
- Atividades para o ensino de Ciências.

**BIBLIOGRAFIA:**

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

VALLE, L. L. D. *Fundamentos teóricos e metodológicos das ciências naturais na Educação Infantil*. Curitiba, Fael, 2010.

SALLES, G. D. 2010. *Metodologia do ensino de ciências biológicas e da natureza*. São Paulo, Ibepex, 2015.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil*. São Paulo: Biruta, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, SEB, 1998 (vol.2 e 3).

CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL-USP. *Ensinar ciências na escola da educação infantil à quarta-série*. São Carlos, 2005.

DELIZOICOV, D. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. E. C. DE C. et al. *Aprender ciências*. Belo Horizonte, UFMG, 1999.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I”, demonstra que os seus objetivos são: desenvolver reflexões a respeito da Ciência e do seu papel, majoritariamente, para a Educação Infantil; analisar as proposições oficiais para o ensino de Ciências na Educação Infantil; selecionar e organizar conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino; analisar e selecionar propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais; organizar projetos para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.

Em relação a EA, a mesma aparece vinculada na ementa e nos conteúdos programáticos, como as primeiras noções sobre EA e de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento das atividades, de modo geral, a proposta vislumbra a análise e resumo de materiais didáticos e artigos científicos; a exibição de filmes e documentários; a apresentação pesquisas de temas relativos ao desenvolvimento da EA; a apresentação de projetos de EA; a realização de entrevistas com educadores do ensino infantil. Ressalta-se que não é divulgado os títulos dos filmes, documentários e artigos. Portanto, não há o detalhamento das atividades.

Tratando-se das referências bibliográficas, a princípio, a EA aparece na indicação da leitura da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 e no texto, intitulado “Fundamentos teóricos e metodológicos das ciências naturais na Educação Infantil”, da autora Luciana Valle. Nesse texto, é apresentado os Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando os temas transversais, conseqüentemente, uma referência ao meio ambiente e EA. Assim, compreendemos que a disciplina se pauta em uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos.

Quadro 5: Disciplina de Geografia: conteúdos e metodologia I

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Geografia: conteúdos e metodologia I	2ª	3º	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>		
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
- Contribuir para que o graduando conheça os aspectos pedagógicos do ensino da			

Geografia, bem como as diferentes abordagens metodológicas de conteúdos específicos da área, habilitando o mesmo a aplicá-los na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;

- Adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicas das diferentes áreas à diversidade dos alunos e à promoção da qualidade da educação;
- Localizar e buscar soluções que revertam às dificuldades diagnosticadas no exercício cotidiano da atuação profissional;
- Proporcionar o contato com diferentes linguagens/documentos e suas possibilidades de abordagem nas Séries Iniciais.
- Conhecer o ensino de Geografia em propostas curriculares nacionais e estaduais;
- Apreender noções básicas de representação e orientação espacial;
- Elaborar situações de intervenções pedagógicas que favoreçam o processo de construção da noção de tempo-espaço infantil.

**EMENTA:**

- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- Contexto histórico da Geografia Escolar Brasileira;
- O ensino da Geografia na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental;
- Estudo do papel da Geografia no currículo escolar para a formação da criança enquanto protagonista de seu espaço geográfico;
- Propostas metodológicas e o uso de diferentes recursos e linguagens no ensino de Geografia.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- A Lei 5.692/71 e a Instituição dos Estudos Sociais;
- A Geografia escolar;
- O espaço geográfico como local das mudanças e permanências: o lugar e a paisagem; a cidade, o bairro e a rua; a realidade vivida pelo aluno: o local e o cotidiano;
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o ensino da Geografia;
- Os Temas Transversais;
- O ensino fundamental de nove anos e o currículo de Geografia;
- Conteúdos de Geografia para as séries iniciais do ensino fundamental;

- O ensino de Geografia na Educação Infantil;
- A didática da Geografia: problematizações.

**BIBLIOGRAFIA:**

- ANTUNES, C. *Geografia e Didática*. Vozes: 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Geografia*. Brasília:MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília:MEC/SEF, 1998.
- KIMURA, S. *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PASSINI, E. *Espaço geográfico – ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- PONTUSCHKA, N. N. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
- ALMEIDA, R. D. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARAÚJO, S.K. *Instrumentação para o ensino de Geografia I*. 2. ed. Natal: EduFRN, 2011.
- CARLOS, A. F. A. (org.) et al. *A geografia na sala de aula*. Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. (org.) et alii. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1998.
- VESENTINI, J. W. *Ensino de Geografia no século XXI*. Papirus: 2007.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Geografia: conteúdos e metodologia I” aponta como objetivo geral a apresentação dos aspectos pedagógicos do ensino da Geografia, bem como as diferentes abordagens metodológicas de conteúdos específicos da área, habilitando o discente a aplicá-los na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação a temática acerca da EA, a mesma aparece vinculada na ementa e nos conteúdos programáticos, enfatizando a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento das atividades, de modo geral, a proposta vislumbra: aulas teóricas expositivas e dialogadas com apoio de recursos visuais



(datashow) complementadas com leituras; análises e discussões de textos e filmes; seleção e análise de livros didáticos; atividades roteirizadas em grupo; construção de material didático. Ressalta-se que não há o detalhamento dessas atividades.

Tratando-se das referências bibliográficas, a princípio, a EA aparece na indicação da leitura da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando os temas transversais, conseqüentemente, uma breve referência ao meio ambiente e EA. Assim, compreendemos que a disciplina se pauta em uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos.

Quadro 6: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II	2 <sup>a</sup>	4 <sup>o</sup>	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>		
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver reflexões a respeito da natureza da Ciência e do seu papel na Educação Infantil;</li> <li>- Analisar as proposições oficiais para o ensino de Ciências na Educação Infantil;</li> <li>- Selecionar e organizar conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;</li> <li>- Analisar e selecionar propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais;</li> <li>- Organizar projetos para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.</li> </ul>			
<b>EMENTA:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O papel do ensino das Ciências Naturais para a Educação Infantil;</li> <li>- Referenciais Curriculares Nacionais para o ensino de Ciências na Educação Infantil;</li> <li>- Os objetivos e os conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;</li> <li>- Orientações metodológicas para o ensino de Ciências Naturais;</li> <li>- Projetos e discussões sobre Educação Ambiental em consonância com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental onde constam as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, incluindo os direitos ambientais no conjunto dos</li> </ul>			

internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global.

#### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- O ensino de Ciências nas últimas décadas e a situação atual desse ensino;
- Conteúdos importantes dentro do ensino de ciências na educação infantil (ar, água, organismos e processos);
- O ensino de Ciências e a formação do cidadão;
- Objetivos gerais de Ciências Naturais para o Ensino Infantil;
- Técnicas e recursos didáticos para o ensino de Ciências Naturais;
- Planejamento de Ensino para Ciências no Ensino Infantil (Planos de curso, planos de aulas e projetos pedagógicos com temas transversais);
- Atividades para o ensino de Ciências;
- Projetos de Educação Ambiental.

#### **BIBLIOGRAFIA:**

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

VALLE, L. L. D. *Fundamentos teóricos e metodológicos das ciências naturais na Educação Infantil*. Curitiba, PR: Fael, 2010.

SALLES, G. D. 2010. *Metodologia do ensino de ciências biológicas e da natureza*. São Paulo, SP: Ibpe, 2015.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil*. São Paulo, SP: Biruta, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: SEB, 1998. (vol. 2 e 3)

CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL-USP. *Ensinar ciências na escola da educação infantil à quarta-série*. São Carlos, SP, 2005.

DELIZOICOV, D. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

LIMA, M. E. C. de C. et al. *Aprender ciências*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II” demonstra acentuada semelhança com a disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I”, com os objetivos. Sendo eles: desenvolver reflexões a respeito da Ciência e do seu papel,

majoritariamente, para a Educação Infantil; analisar as proposições oficiais para o ensino de Ciências na Educação Infantil; selecionar e organizar conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino; analisar e selecionar propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais; organizar projetos para o Ensino de Ciências na Educação Infantil.

Em relação a EA, a mesma também aparece vinculada na ementa e nos conteúdos programáticos, através da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento das atividades, de modo geral, a proposta vislumbra: a análise, resumo e criação de materiais didáticos e artigos científicos; a exibição de filmes e documentários; viagem técnica para o Centro de Divulgação Científico Cultural – CDCC/USP.

Ressalta-se que não é divulgado os títulos dos filmes, dos documentários e dos artigos. Portanto, entende-se que não há maior detalhamento das atividades. Em relação a viagem ao CDCC, não foi encontrado nenhum roteiro para melhor compreensão de quais os objetivos dessa viagem e se a mesma poderia oferecer ao vínculo com a EA.

Tratando-se das referências bibliográficas, a princípio, a EA aparece na indicação da leitura da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 e no texto, intitulado “Fundamentos teóricos e metodológicos das ciências naturais na Educação Infantil”, da autora Luciana Valle, o qual é apresentado os Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando os temas transversais, conseqüentemente, uma referência ao meio ambiente e EA.

Ao analisar as referências bibliográficas, percebeu-se que tanto a disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I”, como a disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II” possuem as mesmas indicações de textos. Ou seja, o item “Bibliografia” das duas disciplinas é, praticamente, igual.

Ressalta-se que na disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II”, no item “Bibliografia” foi acrescentado a indicação do texto “Ensinar ciências na escola da educação infantil à quarta-série”, do CDCC. Assim, compreende-se que a disciplina se pauta em uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos.

Quadro 7: Disciplina de Geografia: conteúdos e metodologia II

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Geografia: conteúdos e metodologia II	2ª	4º	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>	<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>		
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribuir para que o graduando conheça os aspectos pedagógicos do ensino da Geografia, bem como as diferentes abordagens metodológicas de conteúdos específicos da área, habilitando o mesmo a aplicá-los na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Adequar objetivos, conteúdos e metodologias específicas das diferentes áreas à diversidade dos alunos e à promoção da qualidade da educação;</li> <li>- Localizar e buscar soluções que revertam às dificuldades diagnosticadas no exercício cotidiano da atuação profissional;</li> <li>- Proporcionar o contato com diferentes linguagens/documentos e suas possibilidades de abordagem nas Séries Iniciais.</li> <li>- Conhecer o ensino de Geografia em propostas curriculares nacionais e estaduais;</li> <li>- Conhecer propostas práticas para o ensino de Geografia nas Séries Iniciais;</li> <li>- Analisar livros didáticos, paradidáticos e outros materiais de apoio.</li> </ul>			
<b>EMENTA:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;</li> <li>- Estudo do papel da Geografia no currículo escolar para a formação da criança enquanto protagonista de seu espaço geográfico;</li> <li>- Propostas metodológicas e o uso de diferentes recursos e linguagens no ensino de Geografia;</li> <li>- Planejamento escolar, pesquisa e avaliação. Livro didático e outros recursos para o Ensino de Geografia.</li> </ul>			
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;</li> <li>- A didática da Geografia: problematizações;</li> <li>- As linguagens diversificadas para o ensino de Geografia;</li> <li>- O ensino da Geografia numa perspectiva lúdica;</li> </ul>			

- Ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva;
- A alfabetização cartográfica;
- Recursos Didáticos e suas relações com os conteúdos da Geografia Escolar;
- O Livro Didático: Avaliação e Seleção.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

ANTUNES, C. Geografia e Didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano. 2. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2002.

KIMURA, S. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo, SP: Contexto, 2003. PONTUSCHKA, N. N. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

ALMEIDA, R. D. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo, SP: Contexto, 2003. ARAÚJO, S. K. Instrumentação para o ensino de Geografia I. 2 ed. Natal, RN: EduFRN, 2011.

CARLOS, A. F. A. (org.) et al. A geografia na sala de aula. São Paulo, SP: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_ (org.) et alii. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 3. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2001.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção do conhecimento. São Paulo, SP: Papyrus, 1998.

VESENTINI, J. W. Ensino de Geografia no século XXI. São Paulo, SP: Papyrus, 2007.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Geografia: conteúdos e metodologia II” aponta como objetivo geral a apresentação dos aspectos pedagógicos do ensino da Geografia, bem como as diferentes abordagens metodológicas de conteúdos específicos da área, habilitando o discente a aplicá-los na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em relação a temática acerca da EA, a mesma aparece vinculada na ementa e nos conteúdos programáticos, enfatizando a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento das atividades, de modo geral, a proposta vislumbra: aulas teóricas expositivas e dialogadas com apoio de recursos visuais

(datashow) complementadas com leituras; análises e discussões de textos e filmes; seleção e análise de livros didáticos; atividades roteirizadas em grupo; construção de material didático.

Ressalta-se que não há o detalhamento das atividades citadas acima, principalmente, quais são os textos e vídeos apresentados aos discentes. Além disso, no item “Conteúdo programático” localiza-se a proposta do “ensino de geografia em uma perspectiva lúdica”, remetendo a ideia da existência de atividades atreladas aos jogos e conteúdos que proporcionem maior interatividade e gamificação.

Tratando-se das referências bibliográficas, a princípio, a EA aparece na indicação da leitura da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, abordando os temas transversais, conseqüentemente, uma breve referência ao meio ambiente e EA.

Outro aspecto analisado pauta-se nas referências bibliográficas, percebeu-se que tanto a disciplina “Geografia: conteúdos e metodologia I”, como a disciplina “Geografia: conteúdos e metodologia II” existem as mesmas indicações de textos.

Portanto, compreende-se que o item “Bibliografia” é, praticamente, igual. Assim, compreende-se a disciplina se pauta em uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos.

Quadro 8: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III	3 <sup>a</sup>	5 <sup>o</sup>	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>		<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>	
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
- Desenvolver reflexões a respeito da natureza da Ciência e do seu papel nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;			
- Analisar as proposições oficiais para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;			
- Selecionar e organizar conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;			
- Analisar e selecionar propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos			

de Ciências Naturais;

- Organizar projetos para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**EMENTA:**

- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;

- O papel do ensino das Ciências Naturais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros em Ação para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Os objetivos e os conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;

- Orientações metodológicas para o ensino de Ciências Naturais.

**CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;

- O ensino de Ciências nas últimas décadas e a situação atual desse ensino;

- O ensino de Ciências e a formação do cidadão;

- Objetivos gerais de Ciências Naturais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

- Os conteúdos de Ciências Naturais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**BIBLIOGRAFIA:**

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil?* São Paulo, SP: Biruta, 2010.

BIZZO, N. *Mais ciências no ensino fundamental: metodologia de ensino em foco.* São Paulo, SP: Editorado Brasil, 2014.

BONOTTO, D.M. B. & CARVALHO, M.B.S.S. *Educação ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos. Educação ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos.* São Paulo, SP: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais /Secretaria de Educação Fundamental.* – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p.136.

CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL-USP. *Ensinar ciências na escola da educação infantil à quarta-série.* São Carlos, SP: 2005.

DELIZOICOV, D. *Metodologia do ensino de ciências.* São Paulo, SP: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, E.C. & QUARTIERI, M.T. (Orgs.) *Práticas docentes no ensino de Ciências e Matemática: possibilidades, reflexões e quebra de paradigmas.* Lajeado, Ed. da

Univates, 2016.

QUEIROZ, S.L. & CABRAL, P.F.O. *Estudos de caso no ensino de ciências naturais*. São Carlos, SP: ArtPoint Gráfica, 2016.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III”, prioriza como nível de ensino os anos iniciais do Ensino Fundamental. E, partir disso, demonstra que os seus objetivos são: desenvolver reflexões; analisar as proposições oficiais e propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais; organizar projetos para o Ensino de Ciências.

Em relação a EA, a mesma aparece vinculada na ementa e nos conteúdos programáticos, novamente mencionada, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento das atividades, de modo geral, a proposta vislumbra: aulas expositivas; leitura, análise e discussão de textos didáticos - pedagógicos e artigos publicados nos grandes jornais, em revistas científicas e sites da internet; produção de sínteses críticas e resumos dos textos e artigos lidos; consulta à proposta curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais; preparação de materiais instrucionais para o auxílio de aulas de Ciências; apresentação de vídeos que tratam temas transversais; dinâmicas de grupo com apresentação de proposta de planos de ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental; viagem técnica para o Centro de Divulgação Científico Cultural – CDCC/USP e o Zoológico da cidade de Bauru-SP.

Nesse plano de ensino também não é localizado maiores informações sobre as atividades. Em relação a viagem ao CDCC e ao Zoológico, não foi encontrado nenhum roteiro para melhor compreensão de quais os objetivos dessas viagens e se as mesmas poderiam oferecer ao vínculo com a EA.

Tratando-se das referências bibliográficas, a EA aparece na indicação da leitura do texto “Educação Ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos”, escrito por Dalva Maria Bianchini Bonotto e Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho. Assim, compreende-se que a disciplina se pauta em uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos.



Quadro 9: Disciplina de Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV

<b>DISCIPLINA</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>ANO</b>
Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV	3 <sup>a</sup>	6 <sup>o</sup>	2021
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL: 50h</b>		<b>CARGA HORÁRIA SEMANAL: 02 aulas</b>	
<b>PLANO DE ENSINO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver reflexões a respeito da natureza da Ciência e do seu papel nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Analisar as proposições oficiais para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Selecionar e organizar conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;</li> <li>- Analisar e selecionar propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais;</li> <li>- Organizar projetos para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.</li> </ul>			
<b>EMENTA:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;</li> <li>- O papel do ensino das Ciências Naturais para os anos iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Parâmetros Curriculares Nacionais e Parâmetros em Ação para o ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;</li> <li>- Os objetivos e os conteúdos de Ciências Naturais para esses níveis de ensino;</li> <li>- Orientações metodológicas para o ensino de Ciências Naturais.</li> </ul>			
<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;</li> <li>- Técnicas e recursos didáticos para o ensino de Ciências Naturais;</li> <li>- Planejamento de Ensino para Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Planos de curso, planos de aulas e projetos pedagógicos com temas transversais);</li> <li>- Atividades para o ensino de Ciências.</li> </ul>			
<b>BIBLIOGRAFIA:</b>			
BIZZO, N. <i>Ciências: fácil ou difícil?</i> São Paulo, Biruta, 2010.			
BIZZO, N. <i>Mais ciências no ensino fundamental: metodologia de ensino em foco.</i> São			

Paulo, Editora do Brasil, 2014.

BONOTTO, D.M. B. & CARVALHO, M.B.S.S. *Educação ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos*. São Paulo, Editora Cultura Acadêmica, 2016.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 136.

CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL-USP. *Ensinar ciências na escola da educação infantil à quarta-série*. São Carlos, 2005.

DELIZOICOV, D. *Metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, E.C. & QUARTIERI, M.T. (Orgs.) *Práticas docentes no ensino de Ciências e Matemática: possibilidades, reflexões e quebra de paradigmas*. Lajeado, Ed. da Univates, 2016.

QUEIROZ, S.L. & CABRAL, P.F.O. *Estudos de caso no ensino de ciências naturais*. São Carlos, Art Point Gráfica, 2016.

Fonte: A própria autora, 2022.

A disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV”, prioriza como nível de ensino os anos iniciais do Ensino Fundamental. E, partir disso, demonstra que os seus objetivos são: desenvolver reflexões; analisar as proposições oficiais e propostas de atividades para o desenvolvimento dos conteúdos de Ciências Naturais; organizar projetos para o Ensino de Ciências.

Em relação a EA, a mesma aparece vinculada na ementa e nos conteúdos programáticos, novamente mencionada, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

De acordo com o PPP, o desenvolvimento das atividades, de modo geral, a proposta vislumbra: aulas expositivas; leitura, análise e discussão de textos didáticos - pedagógicos e artigos publicados nos grandes jornais, em revistas científicas e sites da internet; produção de sínteses críticas e resumos dos textos e artigos lidos; consulta à proposta curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais; preparação de materiais instrucionais para o auxílio de aulas de Ciências; apresentação de vídeos que tratam temas

transversais; dinâmicas de grupo com apresentação de proposta de planos de ensino de Ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental; viagem técnica para o Centro de Divulgação Científico Cultural – CDCC/USP e o Zoológico da cidade de Bauru-SP.

Nesse plano de ensino também não é localizado maiores informações sobre as atividades. Em relação a viagem ao CDCC e ao Zoológico, não foi encontrado nenhum roteiro para melhor compreensão de quais os objetivos dessas viagens e se as mesmas poderiam oferecer ao vínculo com a EA.

Tratando-se das referências bibliográficas, a EA aparece na indicação da leitura do texto “Educação ambiental e valores na escola: buscando espaços, investindo em novos tempos”, escrito por Dalva Maria Bianchini Bonotto e Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho.

Frisa-se também que nas referências bibliográficas, percebeu-se que tanto a disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III”, como a disciplina “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV” possuem as mesmas indicações de textos. Ou seja, o item “Bibliografia” é, praticamente, o mesmo. Assim, compreende-se que a disciplina se pauta em uma abordagem com fundamentos teóricos e práticos.

De acordo com o exposto, ao analisar os planos de ensino, foi possível identificar que todas as disciplinas selecionadas, de fato, abordam a EA. Porém algumas questões, como a semelhança na indicação das referências bibliográficas, a sugestão de passeios externos à universidade e a exibição de filmes e vídeos não identificados impulsionou a busca por mais informações sobre tal contexto. Acreditou-se assim, na necessidade da realização de entrevistas. Portanto, nas próximas subseções apresentou-se tal conteúdo.

### **5.3 Docentes do curso de Pedagogia no ano da pesquisa**

A partir da análise dos planos de ensino das sete disciplinas que tratam a EA, foi realizada uma entrevista com as docentes responsáveis pelas mesmas, com o intuito de buscar maior compreensão sobre as propostas apresentadas. E, para complementar, dialogou-se acerca de informações pessoais e profissionais, com o intuito de compreender a trajetória profissional de cada uma. Como já mencionado, a entrevista foi individual, semiestruturada, com roteiro preestabelecido e realizada através do *Google Meet*.

Isto posto, no quadro 8, apresentou-se algumas informações sobre as participantes: duas docentes responsáveis pelas sete disciplinas já analisadas na seção

anterior. Apesar de já informado na metodologia, cabe ressaltar que houve a substituição do nome real das participantes por nomes de cientistas femininas conhecidas mundialmente.

Quadro 10: Informações sobre as docentes

<b>NOME</b>	<b>DATA DE NASCIMENTO</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR</b>	<b>DISCIPLINAS MINISTRADAS</b>
Carolina	13/02/1982	Doutorado	12 anos	Educação e Ética
Sonia	30/11/1976	Pós-doutorado	17 anos	Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia II; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia III; Ciências Naturais: conteúdos e metodologia IV; Geografia: conteúdos e metodologia I; Geografia: conteúdos e metodologia II.

Fonte: a própria autora, 2022.

Diante disso, identificou-se que as duas docentes possuem vasta experiência no Ensino Superior e desde os primeiros contatos até a realização da entrevista demonstraram disponibilidade e empatia pela EA, bem como para pesquisa científica.

Esses aspectos foram positivos, pois proporcionaram a essa etapa da pesquisa uma ampliação do que estava sendo pesquisado, colaborando ainda mais com as reflexões feitas até então.

O primeiro assunto levantado diz respeito a semelhança na indicação das referências bibliográficas entre as disciplinas “Ciências Naturais: conteúdos e metodologias I” e “Ciências Naturais: conteúdos e metodologias II”. E, também, entre as disciplinas “Ciências Naturais: conteúdos e metodologias III” e “Ciências Naturais: conteúdos e metodologias IV”.

Conforme o exposto pelas docentes, entendeu-se que o curso de Pedagogia até o ano de 2018 concebia as disciplinas de forma anual. A partir do ano de 2019, as disciplinas passaram a ser semestrais. Portanto, sinalizaram que o PPP do curso ainda passa por modificações estruturais e, possivelmente, os planos de ensino serão revistos.

O segundo assunto abordado relacionou-se com a presente sugestão de passeios externos à universidade. Houve a intenção de compreender qual a intencionalidade dos mesmos, se também estão direcionados para a temática da EA e se ocorreram durante a pandemia. Sendo assim, Carolina alertou sob a necessidade de entender, especificamente, o cenário deste curso de Pedagogia.

De acordo com as informações passadas pela coordenação do curso, até dezembro de 2021, essa licenciatura contava com 23 estudantes. Buscando delinear um perfil, reuniu-se as principais características do grupo: 23 estudantes do sexo feminino; com faixa etária acima de 20 anos; não ingressaram à universidade logo após o término do ensino médio.

Neste contexto, a docente responsável pelas disciplinas que possuem a proposta de passeios externos, afirma esbarrar em dificuldades para a organização dos mesmos, principalmente, pela jornada de trabalho das estudantes. Tal carga horária corresponde ao “horário comercial”, ou seja, de segunda-feira à sexta-feira, das 8h às 18h e aos sábados, das 9h às 12h. Portanto, geralmente, elas concluem o expediente de trabalho e seguem direto para à universidade, onde aulas acontecem de segunda-feira à sexta-feira, das 19h às 22h.

Frente a essas questões, a professora Sonia comentou vivenciar uma situação delicada, porque não existem instituições e/ou lugares, na região, que atendam em um formato de passeio dirigido aos finais de semanas, exemplificando com o caso dos Zoológicos, das cidades de São Carlos-SP e Bauru-SP. Os mesmos funcionam aos sábados e domingos, entretanto não há monitores nesses dias.

Compreendendo que as atividades dessa natureza complementam o processo de ensino e aprendizagem, comentou que na tentativa de suprir essa demanda, realizou alguns passeios em que se responsabilizou pela apresentação do local. Todavia, acredita-se na importância da participação dos colaboradores desses espaços, pois entende que os mesmos podem oferecer maior riqueza de detalhes e, até mesmo, informações desconhecidas por ela.

Outro relato se deu por situações em que houve o agendamento do local a ser visitado e da reserva do ônibus, que própria universidade disponibiliza para esse fim. No entanto, apesar da confirmação de todas as discentes, no dia marcado pouquíssimas compareceram.

Sob essas premissas, compreendem-se que em um primeiro momento as discentes mostram o desejo genuíno em participar, mas, posteriormente, se deparam com situações adversas que as levam a desistir, tais como: o cansaço; os estudos que o próprio curso exige; a necessidade de estar presente com a família.

Antes de prosseguir para o próximo assunto da entrevista, dentro das circunstâncias apresentadas, observam-se dois pontos a serem refletidos. O primeiro diz respeito à busca pelo desenvolvimento de atividades práticas que sejam vinculadas ao horário das aulas, de modo em que haja motivação e se atinja o maior número de discentes participantes. Com os moldes atuais, encontra-se entraves para se pensar na efetividade das propostas práticas, bem como incluir a própria EA nas mesmas. Sendo assim, o segundo ponto trata-se de dar um novo sentido a elas, uma vez que denotam somente à atividade de campo. Ao ampliar essa visão, tem-se outras possibilidades, como: a gamificação; a interatividade virtual com grupos de outras comunidades: acadêmicas, étnicas, indígenas; desenvolvimento de mini-projetos; atividades em laboratório; oficinas; estudos de caso.

Sobre o desenvolvimento das disciplinas, Carolina compartilhou que ao assumiu a disciplina em 2019, ministrando-a uma única vez, durante um semestre. Também apontou que o público alvo eram dois cursos de licenciatura, sendo um a Pedagogia e outro a Biologia.

Desse modo, inicialmente, buscou reformular alguns elementos da mesma, destacando que *“optou por aproximar o conteúdo a ser trabalho com o seu conhecimento, compreensão e habilidades”* e também, buscou trabalhar o conteúdo da EA (questões éticas) *“voltado tanto para o trabalho do pedagogo, quanto do biólogo”*. Sobre a condução da disciplina, apontou que, baseada nas referências bibliográficas, fez

discussões teóricas e, a partir delas, solicitou a realização de seminários em grupos (CAROLINA, 2022).

Carolina frisou que não teve a oportunidade de avaliar a disciplina, porque foi realizada uma única vez. De acordo com o PPP, deve ser realizada no primeiro ano das licenciaturas, portanto, compreende-se que não houve turmas posteriores a 2019, logo nenhuma foi desenvolvida durante a pandemia.

Tratando-se das demais disciplinas, Sonia expos que o fator tempo versus a quantidade de conteúdo é um desafio para ela, uma vez que é responsável por seis disciplinas que abordam a EA. Assim, pontou que, dentro de cada disciplina, busca reservar um período para apresentar o conteúdo sobre a EA.

Também discorreu sobre a construção dos planos de ensinios, especialmente, o conteúdo voltado para fomentar a EA; afirmou recorre aos vídeos do canal TED<sup>8</sup>, minicursos<sup>9</sup> e a autores que considera “*básicos para EA*”, ou seja, autores que, em sua visão, proporcionam reflexões gerais sobre a temática, “*não se restringindo, por exemplo, em esmiuçar as correntes da EA*” (SONIA, 2022).

Dessa maneira, enfatizou que tem sido uma estratégia para despertar o interesse das estudantes sobre a temática, aproximando-as, assim, à EA e aos aspectos tanto do cotidiano de cada integrante da turma, quanto o desenvolvimento da temática no futuro exercício docente. Inclusive, assegurou mostrar as estudantes “*a existência de diferentes posturas frente a EA, as quais poderão ser adotadas, principalmente, quando assumirem a docência*” (SONIA, 2022).

Outro aspecto pontuado foi sobre o desenvolvimento das disciplinas durante a pandemia do coronavírus. Sonia, falou que as aulas aconteceram virtualmente, através do *Google Meet* e todo o conteúdo, juntamente, com as gravações das aulas eram disponíveis no *Classroom*. Em sua fala, observou-se que, mesmo inserida um novo contexto (virtual), o uso das ferramentas digitais permitiu e garantiu o acesso de todas as estudantes às aulas e demais conteúdos. Inclusive, a professora comentou que foi possível exibir mais vídeos

---

<sup>8</sup> TED é um acrônimo: Technology, Entertainment, Design (em português: Tecnologia, Entretenimento, Planejamento). É uma série de conferências que podem abordar diversos assuntos. São disponíveis no formato de vídeos, limitados a dezoito minutos, geralmente, realizados por pessoas da Europa, Ásia e Américas. Sapling é uma fundação sem fins lucrativos e a responsável por organizar e disseminar os conteúdos que são gerados.

<sup>9</sup> Não houve detalhamento de como ocorrem.

didáticos, o que presencialmente exige todo um mecanismo de preparo e agendamento das salas da universidade, pois nem todas possuem os equipamentos necessários.

Por fim, diante do cenário apresentado, notou-se que fatores como: a ausência do processo de socialização nas aulas presenciais, devido o coronavírus; e a falta de equipamentos tecnológicos nas salas de aulas, como mencionado por uma das docentes; podem ser impasses para a ineficácia do que tem sido proposto no PPP e nas ações docentes. Contudo, é nítido que, apesar da inserção da EA nas disciplinas ministradas pelas docentes participantes, tais aspectos precisam ser revistos para que, de fato, haja a efetividade da inclusão da EA no contexto de formação inicial dos pedagogos.

Ressalta-se que esses dados foram coletados em um contexto turbulento, devido a pandemia COVID-19 e também podem ter contribuído para a obtenção desses resultados.

#### **5.4 Discentes do curso de Pedagogia no ano da pesquisa**

Como mencionado na Metodologia (seção 4), aplicou-se um questionário para as discentes do curso de Pedagogia e, devido ao baixo número participantes, compreendeu-se a necessidade de realizar entrevistas individuais para complementar e expandir a discussão frente aos dados adquiridos até então. Sendo assim, após todo o processo necessário para o acesso às estudantes, foram realizadas quatro entrevistas individuais, semiestruturada, com roteiro preestabelecido e realizada através do *Google Meet*.

Isto posto, no quadro 9, apresentou-se algumas informações sobre as participantes. Apesar de já sinalizado na metodologia, cabe ressaltar que houve a substituição do nome real das participantes por nomes de cientistas femininas conhecidas mundialmente.

Quadro 11: Informações sobre as discentes

<b>NOME</b>	<b>DATA DE NASCIMENTO</b>	<b>FORMAÇÕES ANTERIORES</b>	<b>ANO DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA</b>
Angela	13/03/1972	Curso técnico em Administração	2019



Graziela	16/03/1975	Curso técnico em cabeleireira	2019
Marie	14/03/1980	Curso técnico em Recursos humanos	2019
Sonja	09/04/2000	Nenhuma	2019

Fonte: A própria autora, 2022.

Diante disso, identificou-se que todas as estudantes possuem idade acima de 20 anos, são do sexo feminino e ingressaram no curso de Pedagogia em 2019, confirmando, assim, os dados indicados pela coordenação e docentes do curso. Além disso, destaca-se que, desde os primeiros contatos até a realização da entrevista, as discentes demonstraram disponibilidade e empatia, sendo aspectos positivos para esta pesquisa.

Após mapear essas informações iniciais, adentrou-se à temática acerca da EA. As quatro participantes sinalizaram o cumprimento das disciplinas propostas no PPP (referentes ao ano de ingresso – 2019), principalmente, as sete disciplinas que abordam a EA. Sendo assim, fez-se pertinente delinear a compreensão das entrevistadas frente a concepção da EA.

Com base nas respostas obtidas, evidenciou-se a associação da EA com as seguintes palavras: meio ambiente, natureza, reciclar, preservar, poluição, lixo e desmatamento. Também foi possível identificar o reconhecimento imediato, por parte das discentes, a temática ambiental e a EA e às disciplinas de Ciências. Tais apontamentos podem ser observados nas seguintes respostas:

*“A EA trabalha com tudo que envolve o meio ambiente e a natureza” (GRAZIELA, 2022).*

*“A EA ajuda para preservar a natureza, a reciclar e combater a poluição” (MARIE, 2022).*

*“A professora de Ciências trabalhou com esse tema” (SONJA, 2022).*

*“Algumas questões foram discutidas, mas lembro de ter sido apenas na disciplina de Ciências. Falou sobre meio ambiente” (ANGELA, 2022).*

Essa menção trata-se das seguintes disciplinas: “Ciências Naturais: conteúdos e metodologia I, II, III e IV”. Porém no decorrer das entrevistas, elas recordaram que outras

também trabalham, brevemente<sup>10</sup>, a EA. São elas: “Ética e Educação” e “Geografia: conteúdos e metodologia I e II”.

Frente ao exposto, cabe refletir sobre o seguinte aspecto: em curso com setenta e quatro (74) disciplinas (100%), apenas sete (7) disciplinas (9,46%) abordam a EA, ou seja, considera-se um número pouco expressivo. Destaca-se que no próprio PPP do curso de Pedagogia existe a apresentação de dados provindos de documentos legais, os quais compreendem que a EA deve ser trabalhada modo transversal e interdisciplinar.

Em relação ao conteúdo das disciplinas, Angela, Graziela, Marie e Sonja quando questionadas sobre a EA, em especial, as atividades desenvolvidas em classe, mencionaram a discussão de artigos científicos, apresentação de seminários e exibição de vídeos. Contudo, ao questioná-las acerca do desenvolvimento de atividades lúdicas e/ou práticas, tiveram dificuldades em apresentá-las.

Neste contexto, foi levantada a questão de atividades extracurriculares. Marie e Sonja, pontuaram encontrar dificuldades tanto os estágios obrigatórios, quanto as atividades extracurriculares, devido aos trabalhos que possuem e suas respectivas jornadas de trabalho. Já Angela e Graziela comentaram ter participado de poucos eventos acadêmicos com a abordagem da EA e também que fazem parte de um grupo de pesquisa, voltado para a EA, da própria universidade:

*“O grupo trabalha com a Educação Ambiental. Foi formado, recentemente, por professoras da própria universidade. Estou gostando” (ANGELA, 2022).*

*“O grupo é bem interessante, porque há: professores da universidade, estudantes vários cursos da graduação, alunos mestrado e doutorado” (GRAZIELA, 2022).*

Ressalta-se a importância dessas estudantes estarem presentes nesse grupo de estudo, uma vez que são relevantes para os docentes e discentes enquanto espaços formativos para a pesquisa e para o ensino, permitindo compartilhar situações de vida profissional e estudantil.

Outro aspecto a ser contextualizado relaciona-se com a EA e o desenvolvimento de possíveis ideias de atividades e/ou projetos a serem desenvolvidos em instituições de ensino, tendo por objetivo a atuação docente, em um futuro breve. As discentes entrevistadas mencionaram a construção de uma horta coletiva para a escola; utilização

---

<sup>10</sup> Não foi mencionado maiores detalhes.

de caixas de papelão para a construção de brinquedos; utilização de garrafas plásticas para construção de brinquedos; implantação de lixeiras para incentivo da reciclagem.

A partir das respostas obtidas, enfatiza-se que, em nenhum momento, foi citada a necessidade de entender o espaço e o grupo de sujeitos que o compõe, sugerindo, exclusivamente, atividades pontuais. Também notou-se que o repertório das ideias expostas ainda se encontram alicerçadas em uma mínima parte do que compõe a EA.

Diante disso, Jacobi (2003) propõe uma reflexão quando enfatiza a necessidade de um aumento sobre a internalização da problemática ambiental, afirmando que é um saber ainda em construção e que demanda empenho para fortalecer visões integradoras que, centradas no desenvolvimento, estimulem uma reflexão sobre a diversidade e a construção de sentidos em torno das relações indivíduos e natureza, dos riscos ambientais globais e locais e das relações ambiente e desenvolvimento.

Nesse sentido, Jacobi (2003) ainda pontua que

A Educação Ambiental, nas suas diversas possibilidades, abre um estimulante espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário para que os alunos adquiram uma base adequada de compreensão essencial do meio ambiente global e local, da interdependência dos problemas e soluções e da importância da responsabilidade de cada um para construir uma sociedade planetária mais equitativa e ambientalmente sustentável.

Compreende-se assim que as entrevistadas atribuíram elementos reducionistas a EA, na medida em que foi possível compreender que apresentaram dificuldades em conceber aspectos fundamentais da EA, como a indissociabilidade entre sociedade e natureza; assimilação do universo em forma de rede e com seus elementos integrados; a sensibilização e a promoção de novas ações ambientalmente sustentáveis.

Ressalta-se que esses dados foram coletados em um contexto turbulento, devido a pandemia COVID-19 e podem ter contribuído para a obtenção desses resultados, tanto na baixa participação das discentes nesta pesquisa, como também durante as atividades do curso.

Por fim, observou-se que o modo como a EA tem sido apresentada no curso Pedagogia não se restringe a uma única universidade. À medida em que a temática foi estudada nesta pesquisa, identificou-se outros estudos discorrem sobre a necessidade de avanços nesta esfera, tais como: Lopes (2012), Fregati (2017), Gomes (2017) e Zuin (2010).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender, a partir de um estudo de caso, em uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo, como a EA tem sido apresentada no curso de Pedagogia. Dessa forma, investigou-se como são as propostas pedagógicas para o desenvolvimento da temática no ensino e aprendizagem dos estudantes desse curso.

Neste contexto, cabe ressaltar que a realização desta pesquisa se justifica pela latente preocupação das consequências postas por um modelo econômico, profundamente, caracterizado pela maximização dos lucros e por padrões insustentáveis de produção e consumo, provocando inúmeros impactos ambientais. Sendo assim, é possível compreender que vivemos em um planeta rico e abundante de vida, porém frágil em nossas mãos.

A partir dessas premissas, entende-se que a esfera educacional atrelado à EA aparece como um canal para se promover a conscientização ambiental dos sujeitos, sendo a EA uma força motriz e um instrumento de auxílio na busca por um novo ideário comportamental. Tal propósito está em envolver toda a comunidade em uma participação que objetiva um compromisso com a construção da cidadania, voltada para compreensão da realidade socioambiental, os direitos e responsabilidades individuais e coletivas, viabilizando o despertar para a mudança de valores e ações.

Logo, evidencia-se a importância da disseminação dos princípios da EA na educação básica, por intermédio de agentes educacionais. Nesse cenário, entende-se o pedagogo como essencial, pois desempenha uma função social importantíssima, especialmente, por ser o mediador dos processos de ensino e aprendizagem, capaz de fomentar a construção e a formação dos membros da sociedade em que estão inseridos. Por essa razão, esta pesquisa, verificou como ocorre o ensino e aprendizagem da EA no processo educativo de formação dos estudantes durante a graduação.

Como ponto de partida, se estabeleceu a análise do PPP do curso de Pedagogia, pois acredita-se que é um documento que tem a função de notar e conduzir as ações presentes e futuras nos processos pedagógicos, com base nas reflexões do corpo docente. Dessa forma, a partir da análise do PPP, observou-se que o mesmo é estruturado de acordo com as normativas constitucionais.

No entanto, apesar de existir a apresentação de dados provindos de documentos legais, os quais compreendem que a EA deve ser trabalhada modo transversal e

interdisciplinar, somente sete (7) disciplinas (9,46%) das setenta e quatro (74) disciplinas (100%) que compõe a grade curricular abordam a EA, ou seja, considera-se um número pouco expressivo.

Neste contexto, houve a pertinência da realização de uma análise das sete (7) disciplinas que tratam a EA, bem como a entrevista com as duas docentes responsáveis pelas mesmas. Assim, observou-se a necessidade de rever o que se compreendem por atividades práticas, pois as denotam como atividade de campo e externas à universidade.

Dessa forma, propõe-se expandir a atual visão com outras possibilidades, como: a gamificação; rotação por estações de aprendizagem; sala de aula invertida; aprendizagem *maker*; *peer to peer*; *project based learning*; *problem based learning*; atividades em laboratório; oficinas. Contudo, tais atividades poderão ser vinculadas ao horário das aulas, de modo em que haja motivação e se atinja o maior número de discentes participantes, resultando na efetividade da EA nas propostas dos planos de ensino.

Somou-se a esse cenário as entrevistas e o questionários com as discentes do curso de Pedagogia, evidenciando a baixa participação em eventos científicos e grupos de pesquisa; o pouco repertório para o desenvolvimento de possíveis ideias de atividades e/ou projetos a serem desenvolvidos em instituições de ensino, tendo em vista a atuação docente, em um futuro breve; as dificuldades em conceber aspectos fundamentais da EA, como: indissociabilidade entre sociedade e natureza; assimilação do universo em forma de rede e com seus elementos integrados; a sensibilização e a promoção de novas ações ambientalmente sustentáveis. Portanto, atribuindo elementos reducionistas a EA.

Com base em todos os aspectos discutidos nesta dissertação, compreende-se a confirmação da hipótese inicial desta pesquisa, a qual prevê que ainda existem lacunas na formação dos pedagogos, dificultando a superação da visão reducionista, fragmentada e unilateral frente à EA. Espera-se que, durante a formação dos pedagogos, se construa a compreensão de uma EA que seja crítica, emancipatória, dialógica e transformadora.

Assim, verificou-se que o curso de Pedagogia pode contribuir para essa formação inicial frente à dimensão ambiental e a EA, na medida em que alicerça o desenvolvimento preparatório condizente com as funções profissionais que o pedagogo desempenhará. Sob essa ótica, compreendeu-se como positivo e também um avanço, o fato da EA ser abordada na disciplina de Educação e Ética, podendo ser inspiração para outras disciplinas.

Cabe evidenciar que esta pesquisa foi realizada durante um período marcado pela pandemia da COVID-19 e, portanto, com os desafios impostos pela chegada da

mesma. Afirma-se que esses desafios não foram poucos e não foram restritos a um grupo ou uma determinada parte do mundo. Nesse cenário, ressalta-se que múltiplas telas invadiram a nossa rotina em um volume e uma intensidade muito maior daquela que já éramos acostumados, impactando o cotidiano profissional e acadêmico. Conseqüentemente, podemos afirmar que tanto o curso de Pedagogia, quanto o desenvolvimento desta pesquisa esbarraram em limitações oriundas de tal contexto.

Entretanto, não se pretendeu esgotar a temática, mas, sim, colaborar com o avanço de novos questionamentos e apontamentos para pesquisas na área, contribuindo para que hajam propostas que se configurem em um cenário mais colaborativo e reflexivo na construção de processos mais autênticos e eficazes. Assim, resultando em uma formação adequada, assumindo o compromisso e a responsabilidade com a dimensão ambiental, principalmente, com a EA.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, G.; DE OLIVEIRA, C. T. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular**. REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 323–335, 2020. DOI: 10.14295/remea.v37i1.11000. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/11000>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_05.10.1988/CON1988.pdf](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_05.10.1988/CON1988.pdf). Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente**. Brasília, MEC, 1997, V.9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Ambiental 1999**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm) Acesso em: 02 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD> >. Acesso em: 22 mar. 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. **Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental**. Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2008, v. 14, n. 2, pp. 295-306. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000200008>>. Epub 12 Set 2008. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000200008>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BOVO, Marcos Clair. **Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica**. Rev Urutágua. 2004; 7:1-11. Disponível em: <http://www.uem.br/urutagua/00707bovo.htm>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRANCO, E. P.; ROYER, M. R.; BRANCO, A. B. G. **A abordagem da educação ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC.** Nuances, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p.185-203, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5526>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo. Fundação Escildo da UNESP, 1999.

CANDIDO, Silvio Eduardo Alvarez. **Comunidades ribeirinhas, engenheiros, e conservação da floresta: construção participativa do espaço tecnológico em empreendimentos econômicos solidários na Amazônia.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). UFSCar, São Carlos-SP, 2010.

CANEPA, Carla. **Educação ambiental: ferramenta para a criação de uma nova consciência planetária.** In BEJAMIN, Antônio Herman V.; MILARÉ, Édís (Coord.). Revista de direito ambiental. São Paulo, n. 48, jul-set 2004, p. 158-166.

CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica: o desafio para a educação do século 21.** In: TRIGUEIRO, André (coord). Meio Ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

CAPRA, Fritjof; LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.** São Paulo: Ed. Cultrix, 2014.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. **Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia.** Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, 2005.

DEBIASI, Myrian; DAMAZIO, Ademir. **O movimento de constituição da história da Pedagogia e seu objeto de estudo: articulação com as concepções pedagógicas na formação do pedagogo.** Práxis Educativa, v. 12, n. 2, p. 638-656, 6 jul. 2017.

GIANGARELLI, Drieli Camila. **Entre singularidades e processos identitários: um olhar para a formação e atuação profissional de Professoras da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). UFSCar, São Carlos-SP, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **O legado de Paulo Freire à educação ambiental.** In NOAL, Fernando Oliveira; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Org.). Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 14.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação na cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1991



FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. **Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: Boas práticas e sugestões.** Estudo & Debate, Lajeado, v. 18, n. 2, 2011.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

GABRIEL, Gabriel Grazzini; FRAGA, Nilson Cesar. **Olhares políticos a partir de Ourinhos, SP, Brasil: Reflexões sobre espaço, formação humana, guerra híbrida e o impeachment de Rouseff (2016).** Ciência Geográfica, Bauru-SP, Vol. XXV (1). Janeiro/Dezembro, 2021.

GALLO, Zildo. **Ethos, a grande morada humana: economia, ecologia e ética.** Itu (SP): Ottoni Editora, 2007.

GATTAI, S.; BERNARDES, M. A. **Papel e responsabilidades da universidade no processo socioeducativo presente em Movimentos de Economia Solidária.** Revista de Administração Mackenzie, v. 14, n. 6, p. 50-81, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, D. F.; VALDANHA NETO, D.; PLATZER, M. B. **Leituras de Mundo em uma Escola na Floresta: Meio Ambiente e Educação Ambiental entre educandos e educadores de uma Reserva Extrativista.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 229–246, 2015. DOI: 10.14295/remea.v32i1.5027. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5027>>. Acesso em: 15 set. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JACOBI, P. **Educação Ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa. São Cadernos de Pesquisa. Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução Urbana.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_, Henri. **A produção do espaço.** Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: ÉditionsAnthropos, 2000). Primeira versão: - fev.2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietação e buscas.** Educar, Editora da UFPR, Curitiba- PR, n. 17, p.153-176. 2001.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Congressos, encontros, seminários da educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?** In Revista da Educação AEC nº 109. AEC do Brasil.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajatória e fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

LUTZENBERGER, J. **Fim do Futuro? Manifesto Ecológico Brasileiro**. 3.ed. Porto Alegre: Movimento, UFRGS, 1983.

JUNQUEIRA, Rodrigo G. P. **Pedagogia social e educação ambiental: duas faces da mesma moeda** in: Almanaque de educação ambiental – estação ecológica das águas emendadas, Brasília, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARIANO, André Luiz Sena. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MARTINS, José Pedro de Azevedo; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa**. *Ciência & Educação*, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

MAURO, Ricardo. **Educação a Distância: Contribuições da Modalidade para o Desenvolvimento Territorial por Meio da Capacidade Empreendedora**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – UNIARA, 2018.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDES, M. I. B. de S., & Nóbrega, T. P. da. (2009). **Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura**. *Pensar a Prática*, 12(2). <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6135>

MILARÉ, Édis. *Direito do Ambiente*. **A gestão ambiental em foco**. 6a edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PLATZER, M. B. **Práticas de leitura e escrita no Ensino Superior: Contribuições para formação e atuação profissional do pedagogo na Educação Básica**. II Congresso Nacional de Formação de Professores, XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Águas de Lindóia, 2014.

PORTERO, Rosemeire Aparecida Rogatti. **Avaliação do conhecimento do tema transversal meio ambiente e das práticas de educação ambiental de professores do ensino fundamental de uma escola pública em Santa Ernestina – SP.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – UNIARA, 2010.

PROVANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIGOTA, Marcos. **A educação ambiental frente aos desafios contemporâneos.** Disponível em: <<http://www.ldes.unige.ch/bioEd/2004/pdf/ambiental.pdf>>. Acesso em: 05 fev 2022.

SANSOLOTTI, Simone de Oliveira; COELHO, Marcus Nascimento. **O conceito de formação continuada e a sua concepção de acordo com Imbernón,** Nóvoa e Libâneo. Avanços e olhares, nº3, Barra das Garças-MT, 2019.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental.** In SATTO, Michelle e Carvalho, Izabel. Educação Ambiental – Pesquisa e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_, Lucie. **Educação ambiental: possibilidades e limitações.** Educação E Pesquisa, 31(2), 317-322. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000200012>>. Acesso em: 25 set. 2020.

SCHIAVON, S.H. **Aplicação da revisão sistemática nas pesquisas sobre formação de professores: uma discussão metodológica.** 2015. 94f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=3185](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3185)>. Acesso em: 03 mar. 2020.

SCHMIDT, B; PALAZZI, A.; PICCININI C.A. **Entrevistas online: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de Covid-19.** Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde No Contexto Social, vol. 8, no. 4, p. 960– 966, 14 Out. 2020. Disponível em: [seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877](http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4877), 10.18554/refacs.v8i4.4877. Acesso em: 27 jan. 2022.

SORRENTINO, Marcos. et al. **Educação ambiental como política pública.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>>. Acesso em: 02 de set. 2020.

SOUZA-LIMA, J. E. DE; ALENCASTRO, M. S. C. **Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas.** Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade, v. 8, n. 4, p. 20 - 50, 29 jun. 2015.

TAKADA, M.Y; SANTOS, G.S. **Educação ambiental como instrumento de formação do sujeito ecológico.** Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 12, n. 1, p.89-96, jan/mar 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza**. In Consulta Pública, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 24 de set. 2021.

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA. Projeto Pedagógico do curso em Licenciatura de Pedagogia. Araraquara. 2021.

VEIGA, I. P. e RESENDE, L. M. G. de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, NDICES.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Carta de Apresentação da Pesquisa/Pesquisadora

Eu, Natália Martins Ferré, discente no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente – UNIARA e sob a orientação da Profa. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão, venho, por meio desta carta, convidar a Coordenação do curso de Pedagogia – UNIARA, para participar de minha pesquisa, intitulada como “A Educação Ambiental no curso de Pedagogia com ênfase na formação docente: um estudo de caso em uma universidade privada no interior do Estado de São Paulo”, a qual tem como objetivo central compreender como a Educação Ambiental tem sido apresentada no curso de Pedagogia.

Compreendemos que para o processo de desenvolvimento desta pesquisa, em especial, para a coleta de dados, a coordenação será uma facilitadora. Isto é, nos auxiliando com o acesso ao Projeto Político Pedagógico, dados estatísticos e no processo de encaminhamento virtual da Carta Convite aos docentes e discentes.

Assim, os discentes interessados a participarem desta, terão acesso ao *link* que levará ao TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), disposto *online* e para o *download* (PDF - Portable Document Format) e, por fim, acessarão o questionário. No caso dos docentes, havendo o interesse em participar, agendaremos uma entrevista. Em decorrência da pandemia do Covid-19, a estratégia adotada para aplicar os questionários, consiste em utilizar os meios virtuais, portanto, usaremos o *Google Forms*. E para a entrevista utilizaremos o *Google Meet*.

É importante ressaltar que esta pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética, seguindo as normativas estabelecidas por esse órgão, ou seja, consiste na genuína preocupação em preservar a integridade dos dados dos futuros participantes, coparticipantes e instituição. Por fim, afirmo que essa experiência será fundamental para o desenvolvimento de minha pesquisa, bem como para a minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Atenciosamente,  
Natalia Martins Ferré  
(Pesquisadora responsável)

## Apêndice 2 – Termo de Consentimento Institucional

Prezado (a) Sr.(a) Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “A Educação Ambiental no curso de Pedagogia: ênfase na formação e atuação docente”, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão e com a participação da mestranda Natália Martins Ferré do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente – Mestrado, da Universidade de Araraquara.

O trabalho tem como objetivo propor um estudo acerca da formação de professores, direcionados a compreender como a Educação Ambiental tem sido apresentada no curso de Pedagogia.

Informo que o referido projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.

Atenciosamente,  
Natalia Martins Ferré  
(Pesquisadora responsável)

### Apêndice 3 – Carta Convite para Participantes

**Título da Pesquisa:** A Educação Ambiental no curso de Pedagogia com ênfase na formação docente: um estudo de caso em uma universidade privada no interior do Estado de São Paulo

**Nome da Pesquisadora:** Natália Martins Ferré

**Nome da Orientadora:** Profa. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão

Eu, Natália Martins Ferré, discente no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente – UNIARA e sob a orientação da Profa. Dra. Janaína Florinda Ferri Cintrão, venho, por meio desta carta, convidá-la (o) a participar da pesquisa intitulada como “A Educação Ambiental no curso de Pedagogia: ênfase na formação e atuação docente”, a qual tem como objetivo central compreender como a Educação Ambiental tem sido apresentada no curso de Pedagogia.

É importante ressaltar que esta pesquisa já foi aprovada pelo Comitê de Ética, seguindo as normativas estabelecidas por esse órgão, ou seja, consiste na genuína preocupação em preservar a integridade dos dados dos participantes.

Dessa forma, tendo em vista a compreensão das informações acima apresentadas, de forma livre e esclarecida, segue o link para participar da pesquisa: <https://forms.gle/KFf2929Zfcm854Wf6>

Atenciosamente,  
Natalia Martins Ferré  
(Pesquisadora responsável)

#### Apêndice 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto de pesquisa: A Educação Ambiental no curso de Pedagogia: ênfase na formação e atuação docente.

Pesquisadora Responsável: Natália Martins Ferré

Orientadora: Profa. Dra. Janaína Cintrão

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “A Educação Ambiental no curso de Licenciatura em Pedagogia: ênfase na formação e atuação docente” de responsabilidade da pesquisadora Natália Martins Ferré.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que responda à pergunta que está no final desta seção (Sim, concordo ou Não, não concordo).

No final desse termo haverá um *link* disponível para o *download* do mesmo. Por fim, saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo central propor um estudo na formação de professores, direcionados a compreender como a dimensão ambiental, voltada à Educação Ambiental, tem sido apresentada no curso de Licenciatura em Pedagogia.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário virtual, no *Google Forms*.
3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos, tais como: cansaço, desconforto e/ou constrangimento ao responder ao questionário, na medida em que as questões abordam conceitos e práticas que podem suscitar lembranças associadas a emoções desagradáveis.
4. Os benefícios com a participação nesta pesquisa implicam na oportunidade dos participantes refletirem sobre sua formação e/ou sobre sua prática profissional e na colaboração para o avanço de novas pesquisas na área.



5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.

7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

8. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os dados coletados serão utilizados única e, exclusivamente, para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com:

- Natália Martins Ferré - pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (16) 98219 3457, e-mail: nataliamferre@gmail.com

- Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara - localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 - bloco C, no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: (16) 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br ;

- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Para baixar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em PDF, clique no link:

[https://docs.google.com/uc?export=download&id=1yhQI2l\\_aawNIcB3iblV2P5jnI3vDp6Ln](https://docs.google.com/uc?export=download&id=1yhQI2l_aawNIcB3iblV2P5jnI3vDp6Ln)

Você concorda com o texto acima?

Sim. Concordo em participar desta pesquisa. Responder o questionário.

Não. Não concordo em participar desta pesquisa. Encerro minha participação.

## Apêndice 5 – Questionário para os discentes matriculados

### Questionário de Educação Ambiental - Discentes

Objetivo: Identificar o conhecimento do discente em Pedagogia sobre os temas ambientais.

#### A- Dados pessoais e profissionais

1- Data de nascimento: \_\_\_\_\_

2- Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

3- Município onde reside: \_\_\_\_\_

4- Estado civil: \_\_\_\_\_

5- Exerce alguma profissão atualmente? ( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não

6- Ano de ingresso na graduação: \_\_\_\_\_ ( ) 1º ano ( ) 2º ( ) 3º ( ) 4º ( )

7- Previsão de conclusão da graduação: \_\_\_\_\_

8- Possui formações anteriores (técnicos, tecnológicos, graduações):

( ) Sim. Qual?

( ) Não

#### B- Temas ambientais estudados no curso de graduação em Pedagogia

9- De acordo com a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, são oferecidas as disciplinas de Ciências Naturais I, Ciências Naturais II, Ciências Naturais III e Ciências Naturais IV.

Você já cursou:

( ) 1

- 2
- 3
- Todas

10- Ainda sobre as disciplinas mencionadas na questão 9, quais foram as abordagens acerca da dimensão ambiental, em especial, Educação Ambiental que identificou? Assinale uma ou mais opções.

- Indissociabilidade entre sociedade e natureza
- Assimilação do universo em forma de rede e com seus elementos integrados
- Inúmeros impactos negativos ameaçando a manutenção do equilíbrio ecossistêmico
- A sensibilização e a promoção de novas ações ambientalmente sustentáveis

11- De acordo com a grade curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia, são oferecidas as disciplinas de Geografia: conteúdos e metodologia I e Geografia: conteúdos e metodologia II.

Você já cursou:

- 1
- Todas

12- Ainda sobre as disciplinas mencionadas na questão 11, quais foram as abordagens acerca da dimensão ambiental, em especial, a Educação Ambiental?

- Indissociabilidade entre sociedade e natureza
- Assimilação do universo como um todo, em forma de rede e com seus elementos integrados
- Inúmeros impactos negativos ameaçando a manutenção do equilíbrio ecossistêmico
- A sensibilização e a promoção de novas ações ambientalmente sustentáveis

13- Ao compreender que a Educação Ambiental deve ser apresentada de maneira transversal e interdisciplinar, você identificou esse conteúdo quais disciplinas?

- Ciências

Geografia

Outras disciplinas. Quais?

14- Você participa de alguma atividade extracurricular como: projetos de extensão, iniciação científica, grupos de estudos, entre outros

Sim. Quais?

Não

Não, mas já ouvi falar

### C- Futuro profissional e Formação Continuada

15- Pretende fazer pós-graduação?

Sim. Em qual área? \_\_\_\_\_. Em qual nível educacional? (

Aperfeiçoamento, ( Especialização ( MBA ( Mestrado e Doutorado

Não. Por que?

16- Pretende dar continuidade em sua formação em temas ambientais?

Sim. Por que?

Não. Por que?



## Apêndice 6 – Roteiro de entrevistas com as docentes

- Informações pessoais (data de nascimento; cidade);
  
- Perguntar sobre a trajetória de formação acadêmica, identificando aproximações com a Educação Ambiental;
  
- Perguntar sobre a trajetória docente; tempo de atuação no Ensino Superior;
  
- Verificar quais as disciplinas as docentes ministram, principalmente, as que abordam a Educação Ambiental;
  
- Compreender o posicionamento sobre ter uma disciplina específica para a Educação Ambiental;
  
- Compreender se a Educação Ambiental tem sido apresentada de maneira transversal e interdisciplinar;
  
- Identificar a percepção das docentes em relação aos estudantes, especialmente, o conhecimento prévio que apresentam;
  
- Questionar quais as atividades desenvolvidas durante as disciplinas que abordam a Educação Ambiental; se essas atividades complementam ou não o conteúdo proposto;
  
- Entender as dificuldades e facilidades em se trabalhar a temática ambiental;
  
- Compreender aspectos que foram identificados no PPP.

## Apêndice 7 – Roteiro de entrevistas com as discentes

- Informações pessoais (data de nascimento; cidade);
- Perguntar sobre a trajetória de formação profissional anterior ao curso de Pedagogia;
- Verificar quais as disciplinas que abordam a Educação Ambiental as estudantes cursaram;
- Verificar como as discentes compreendem a Educação Ambiental (se ainda agregam a visão dicotômica entre homem e meio ambiente);
- Averiguar se as estudantes compreendem a Educação Ambiental de maneira transversal e interdisciplinar;
- Identificar se associam e como associam a Educação Ambiental durante a sua própria formação;
- Perguntar quais as atividades desenvolvidas durante as disciplinas que abordam a Educação Ambiental;
- Compreender, por meio de um exemplo, como as discentes construiriam uma atividade de Educação Ambiental direcionada para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação para Jovens e Adultos;
- Identificar se participam de eventos acadêmicos (oficinas, palestras, grupos de estudos);
- Verificar se pretendem dar continuidade em sua formação em temas ambientais.