



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

## **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PEDAGOGIA: O QUE DIZEM OS DISCENTES?**

Luciana dos Santos Garrido<sup>1</sup>; Maria de Fátima Alves de Oliveira<sup>1,2</sup>, Rosane Moreira Silva de Meirelles<sup>1,2,3</sup>

*1.Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ/ lucianagarrido.bio@hotmail.com*

*2.Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFO/ bio\_alves@yahoo.com.br*

*3.Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ /rosanemeirelles@yahoo.com.br*

**Resumo:** A crise ambiental vivenciada atualmente vem se tornando uma das maiores preocupações da nossa atualidade, sendo considerada uma “supercrise” mundial. Na tentativa de auxiliar na busca de soluções, a Educação Ambiental tem se estabelecido em espaços formais de educação em todos os níveis. Nas universidades, a Educação Ambiental deve fazer parte da formação em uma perspectiva interdisciplinar. No caso dos cursos de Pedagogia, essa formação ambiental irá se refletir nas práticas pedagógicas exercidas no contexto escolar. Nesse sentido, esse trabalho teve por objetivo discutir a interdisciplinaridade da Educação Ambiental em cursos de Pedagogia na visão do corpo discente. A pesquisa foi desenvolvida em duas universidades do Rio de Janeiro com os discentes dos últimos períodos de Pedagogia. Foi utilizado o questionário como instrumento de coleta de dados. Os resultados mostraram que os discentes em sua maioria possuem uma visão conservadora de meio ambiente e afirmam que ao saírem da universidade não se sentem aptos a desenvolver trabalhos em Educação Ambiental.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica, Interdisciplinaridade, Pedagogia.

### **Introdução**

As questões ambientais vivenciadas hoje, se constituíram através da história, alcançando atualmente um status de crise ambiental mundial (Leff, 2007). Como resultado disso, alguns autores criticam o modelo de vida antropocêntrico, dominante em nossa sociedade, afirmando que esse contribui para uma série de ações comportamentais como o individualismo, consumismo, pensamento mecanizado e reducionista, exploração e degradação do ambiente natural (BRÜGGER, 2004; GUIMARÃES, 2007; LAYRARGUES, 2006, 2012). Segundo Loureiro (2012), para a superação desse modelo societário é preciso que a humanidade se compreenda em interação na natureza e com ela, deixando de se perceber como superior e dominadora da natureza. Diante disso, a Educação Ambiental (EA) assume o papel de contrariar o pensamento moderno dominante e de romper com as estruturas de exploração ambiental e social (CASTRO, SPAZZIANI e SANTOS, 2012). No Brasil, a Educação Ambiental vem marcando seu campo de atuação e tem sido legitimada por vários documentos legais como: Política Nacional de Educação Ambiental - Lei 9.795/99; Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental (2012), além de ter o tema



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

meio ambiente mencionado como tema social relevante nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular (2016). A PNEA estabeleceu que a Educação Ambiental deve estar presente em todas as modalidades de ensino como prática integrada, contínua e permanente. Dentre os princípios elencados pela PNEA está o enfoque holístico, participativo, e a perspectiva inter, multi e transdisciplinar, devendo a EA constar como conteúdo dos componentes que já fazem parte do currículo. Quanto ao papel da Educação Ambiental na universidade, as diretrizes curriculares para Educação Ambiental afirmam no Art. 10 que: “As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivo da Educação Ambiental”. Além disso, dispõe no Art.11 que: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. Apesar dessas orientações, estudos relatam que a inserção da Educação Ambiental na formação inicial docente é frágil e “não tem possibilitado uma formação inicial sólida” (TOZONNI-REIS e CAMPOS, 2015, p.111). Outros estudos citam a falta de preparo dos docentes na formação inicial e a pouca oferta de discussões em torno das temáticas ambientais como sendo um entrave à realização da EA nas escolas (MORADILLO e OKI, 2004; CHAVES e FARIAS, 2005; SILVA e MENDES, 2009; ARARUNA, 2009). Quanto à forma de inserção da Educação Ambiental, Tristão (2002), afirma que a interdisciplinaridade inerente a Educação Ambiental ainda é pouco contemplada, inclusive em cursos de graduação. Dias (2001) faz uma severa crítica às universidades brasileiras e afirma que a formação de professores em EA não fornece subsídios para que estes fomentem EA no ensino formal.

Nesse sentido, o trabalho ora apresentado é um recorte da tese de doutorado de uma das autoras e teve por objetivo principal discutir a interdisciplinaridade da Educação Ambiental em cursos de Pedagogia.

Esse trabalho se orientou por referenciais que tem uma postura dialógica, democrática e participativa. Dentre as várias vertentes da Educação Ambiental, tomamos como referência a Educação Ambiental Crítica que se caracteriza por não se restringir unicamente aos aspectos técnicos - naturais relacionados ao meio ambiente, mas considera as questões ambientais nas dimensões política, histórica, técnica, natural, econômica e social (BRÜGGER, 2004; REIGOTA, 2009). Além disso, a Educação Ambiental Crítica é comprometida com a formação de indivíduos capazes de intervir na sua realidade histórica, através da autonomia e da liberdade (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013). Assim, a EA Crítica é uma proposta que vai além, propõe uma nova forma de pensar e ver o



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

mundo, estabelecendo ligações recíprocas de troca entre indivíduos e saberes (CASTRO, SPAZZIANI e SANTOS, 2012). Complementando essa ideia, outro referencial adotado foi a Teoria da Complexidade, que atua como uma nova forma de compreender o próprio ser humano e se estende para o âmbito social nas suas dimensões éticas, políticas e econômicas. Ela se contrapõe ao pensamento fragmentado e reduzido do paradigma predominante e propõe uma religação daquilo que antes estava isolado e não comunicante (MORIN, 2005, 2014). Nessa mesma perspectiva, com um enfoque teórico-metodológico, a interdisciplinaridade contribui com esse trabalho não para aniquilar as disciplinas, mas com o objetivo de ampliar a visão não só do conhecimento, mas do próprio ser humano. Significa compreender os objetos de estudo pertencendo a seus campos, sem com isso isolar-se dos movimentos complexos nos quais estão inseridos. Aceitando e se apropriando das contribuições que outros campos do conhecimento podem trazer para solucionar os problemas (FRIGOTTO, 2008). Por fim, para nortear mais especificamente as ideias desse trabalho, utilizamos as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. Esse documento define que o curso de Pedagogia deve formar o docente que irá lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2006). Destacamos para reflexão os seguintes artigos que tratam sobre essa formação:

Art. 2º § 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

II\_ a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o **ambiental-ecológico**, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (grifo do autor)

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de **interdisciplinaridade**, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (grifo do autor).

### **Percurso metodológico**

Essa pesquisa tem cunho qualitativo e possui um caráter descritivo, não-generalizável e se preocupa em compreender e descrever fenômenos relacionados à um grupo particular num determinado tempo-espço (COSTA e COSTA, 2009). A pesquisa foi realizada em duas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, entre dezembro de 2015 e março de 2016, sendo esse recorte do trabalho, feito com 23 alunos dos últimos períodos do curso de Pedagogia. Como instrumento de coleta de dados foi



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
**E D U C A Ç Ã O**

utilizado um questionário composto de quatro questões. As respostas foram analisadas segundo a metodologia da Tematização de Fontoura (2011). Essa metodologia de análise seleciona temas relevantes que surgem em entrevistas, questionários e documentos. Além dos temas, ainda são analisadas as unidades de contexto, que complementam as informações contidas nos temas.

### **Resultados e Discussão**

Após a análise das questões do questionário, foi possível levantar os seguintes temas para discussão e reflexão sobre a interdisciplinaridade da EA: percepção discente sobre Educação Ambiental, conteúdos e reflexões ambientais na graduação e sobre a aptidão para ensinar Educação Ambiental.

- **Percepção discente sobre Educação Ambiental**

Em um primeiro momento o questionário buscou saber o que o discente pensava sobre a EA. Dessa forma, buscou-se saber o que os estudantes “entendiam” por EA. Dessa análise, emergiram os temas: relação ser humano-natureza, promoção de comportamentos e aspectos pedagógicos. O primeiro tema está relacionado aos elementos que compõe o meio ambiente e a forma com que os seres humanos lidam com isso. A outra percepção presente nas respostas é a ideia de que a EA é uma forma de promover comportamentos ambientalmente corretos. E por último, as respostas apresentadas demonstraram uma ideia de que a EA é associada aos aspectos pedagógicos relacionados ao meio ambiente.

Em uma análise feita por Tozoni-Reis (2001), sobre referenciais teóricos de EA para o ensino superior, a autora afirmou que a universidade transita entre duas concepções identificadas por ela como: racional e natural. Ambas ideias são desprovidas de uma influência concreta dos aspectos históricos e sociais. Essas concepções estão em acordo com uma outra análise feita por Layrargues e Lima (2014), onde são estabelecidas três principais tendências em EA: conservadora, pragmática e crítica.

Relacionando os resultados encontrados com as concepções de EA tratadas por Tozoni-Reis (2001) e Layrargues e Lima (2014), verificamos que o tema relação ser humano-natureza retrata a concepção natural de Tozoni-Reis (2001), onde se naturaliza a relação do ser humano com a natureza e o percebe fora dela. Nessa concepção o papel da EA é de reintegrar o ser humano à natureza, em uma relação mais harmoniosa. Dessa forma o papel educativo fica reduzido, esvaziando-se da função mediadora de colocar o ser humano como ser histórico, participante da realidade. Sob a perspectiva de Layrargues e Lima (2014), o tema relação ser humano-natureza apresenta uma forte presença da



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

tendência conservadora de EA. Nessa vertente há uma preocupação em levar os indivíduos a terem um olhar de proteção sobre a natureza e seus elementos. Além desse tema possuir características conservadora e natural, ele também se manifesta de forma romantizada. Interessante destacar que a concepção natural de Tozoni-Reis (2001) e a tendência conservadora de Layrargues e Lima (2014) foram utilizadas na análise do tema relação ser humano-natureza por possuírem semelhanças.

O segundo tema levantado sobre a percepção dos discentes sobre a EA foi a promoção de comportamentos. O surgimento desse tema decorre de uma grande frequência das palavras conscientização e preservação. Nossa análise toma como referência a concepção racional de Tozoni-Reis (2001). Para essa autora a concepção racional compreende a relação homem-natureza pela razão, e cabe à educação preparar o indivíduo para a utilização racional dos recursos naturais. Em sintonia com essa ideia da concepção natural, encontra-se a tendência pragmática de Layrargues e Lima (2014). Embora a EA seja entendida pelos discentes aqui como uma promotora de mudanças, não se pode afirmar se essa conscientização levará os alunos a refletirem e tomarem posição frente aos problemas enfrentados na realidade. Na concepção racional e na tendência pragmática se prega uma mudança de comportamento superficial, que não discute e não se compromete em mudar as raízes da crise ambiental. Existe uma preocupação com o não esgotamento dos recursos naturais para as próximas gerações e ações promovidas camuflam os problemas momentâneos, mas não resolvem efetivamente. A educação fica reduzida a uma transmissão de conhecimentos mecânica, disciplinatória e fragmentada (TOZONI-REIS, 2001).

Por fim, a última percepção demonstrada pelos alunos em suas respostas foi a compreensão de que a EA é a oportunidade de trabalhar conhecimentos sobre o meio ambiente. Percebe-se uma ideia de que a EA é um tipo de educação, de conhecimento que prepara o indivíduo para se relacionar melhor com o meio ambiente. Foi possível observar uma preocupação dos discentes com conteúdos de EA. Esses resultados nos fazem refletir mais uma vez sobre a fragmentação versus a totalidade, defendida pela teoria da complexidade. As formas de perceber o conhecimento relacionado à EA no curso de Pedagogia está muito associado à fragmentação entre a área de Ciências Humanas e de Ciências Exatas. Morin (2014) nos adverte contra a cegueira e ignorância produzida pelo modelo cartesiano de se conceber o conhecimento. Ele ainda menciona que: “A reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2014, p.20). Nesse sentido, a EA deve trabalhar com a transmissão de conhecimentos desde que esses tenham significado e sejam apreendidos pelos



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

alunos. Importa que na formação de professores se reflita profundamente sobre o porquê dos temas debatidos, “pois a simples informação não se transforma em conhecimento verdadeiro” (LIMA, 2008, p.197).

- **Conteúdos e reflexões ambientais na graduação**

Os discentes foram questionados sobre como a EA havia acontecido durante a formação inicial. Vale salientar, que em nenhuma das universidades pesquisadas existe uma disciplina obrigatória de EA, e que os temas ambientais devem ser trabalhados interdisciplinarmente nas disciplinas já existentes.

Dentre os vinte e três discentes pesquisados, dezesseis afirmaram que durante a graduação tiveram aulas que abordaram temas de EA, enquanto sete relataram não terem tido aulas com conteúdos ambientais. Interessante observar que as disciplinas citadas pelos estudantes como aquelas que oportunizaram discussões ambientais, são em sua maioria, disciplinas claramente voltadas para as ciências e a EA, a saber: Ensino de Ciências, Educação Ambiental, Projetos Sócio-ambientais, Rede de Conhecimento e Didática das ciências naturais.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (2012), no que se refere à organização curricular, a dimensão ambiental deve fazer parte da Educação Superior e os cursos de licenciatura devem incluir a dimensão ambiental com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

Diante disso, a EA deve atravessar as diversas disciplinas do currículo, porém observamos nos resultados desse estudo que isso não é o que ocorre. Essa variação quanto à quantidade de alunos que tiveram aulas com temáticas ambientais pode estar relacionado ao fato da inserção da EA ser “vaga” (TOZONI-REIS e CAMPOS, 2015). Vários trabalhos sobre EA afirmam que esta ocorre pontualmente e apenas por parte de alguns docentes (SCHULZ et al, 2012; TOZONI-REIS et al, 2013) não garantindo que todos os discentes passem por espaços de discussão sobre a temática ambiental. Em um estudo realizado por Boer e Sciot (2011) com alunos de Pedagogia, verificou-se que a oferta da EA por meio de disciplina optativa pode levar vários alunos a saírem da universidade sem ter um estudo sistemático da temáticas ambientais. Guimarães e Inforsato (2011, p.61), a respeito da inserção interdisciplinar da EA fazem a seguinte afirmação: “Hoje percebe-se que aquilo que ficou a cargo de todos acabou não sendo feito por ninguém”.

- **Sobre a aptidão para ensinar Educação Ambiental**

Várias pesquisas demonstram que docentes afirmam que um dos entraves para realizar atividades de EA é porque eles não se sentem preparados para tal (TRISTÃO, 2002; CHAVES e FARIAS, 2005). Devido a isso, o



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

questionário também buscou saber se os discentes sentiam-se aptos para lecionar sobre EA ao finalizarem a graduação.

Entre os vinte e três possíveis futuros docentes, dez afirmaram que se consideram preparados para lecionar temas de EA. Entre esses, dois não<sup>1</sup> justificaram suas respostas, enquanto oito justificaram que se sentem aptos porque: se interessa em saber mais sobre o tema (aluno A); é uma oportunidade para pesquisar e aprofundar os conhecimentos adquiridos (aluno B); teve um bom embasamento, apesar de ter sido técnico (aluno C); acredita que a disciplina de graduação foi de grande ajuda (aluno D); o curso proporcionou embasamento e experiências para um ponta pé inicial (aluno E); se identifica bastante com o tema (aluno F); busca apreender constantemente sobre o assunto (aluno G); porque tem muitas informações disponíveis sobre o tema (aluno H). Dentre as justificativas dos alunos que não se consideram preparados para trabalhar os temas de EA estão: ainda não preenche os requisitos necessários para transpassar o tema com segurança aos alunos (aluno I); porque as disciplinas sobre o tema não foram suficientes (aluno J); o currículo aborda as práticas, mas não ajuda o aluno a mudar o jeito de pensar (aluno K); não possui alguns conhecimentos relacionados à disciplina de ciências que considera importante (aluno L); o foco e conteúdo foram ministrados de maneira superficial (aluno M); só teve durante a formação uma disciplina que tratava um pouco do tema (aluno N); só se sente preparada para dar aulas sobre temas que estão na mídia (aluno O); possui pouco conhecimento sobre o assunto (aluno P); Teve pouca informação durante a formação (aluno Q); a universidade não prepara para tal (aluno R); só tem esse tema em disciplina eletiva e não pôde fazer, e não teve formação sólida para lecionar questões de EA (aluno S).

Vale ressaltar que essa pergunta do questionário não tinha como objetivo julgar a capacidade de nenhum participante e isso foi esclarecido aos discentes. Concordamos com Paiva (2014), que afirma que nenhuma formação se completa quando um curso de graduação acaba e que a formação continua mesmo após o fim da graduação, ninguém sai pronto para trabalhar sobre EA ou qualquer outro tema, entretanto, é necessário que ao sair da graduação o futuro docente possua práticas e saberes que possam ajudá-lo a buscar criticamente outros conhecimentos (PAIVA, 2014). Interessante observar que entre os alunos que não se sentem preparados para trabalhar com a EA, existe uma preocupação com o domínio de certos conteúdos. Entretanto muitos conteúdos, principalmente aqueles ligados às ciências, são muito úteis para transmitir uma visão meramente técnica. Esse reducionismo da EA deve ser combatido ampliando a

---

<sup>1</sup> Todas as justificativas foram extraídas dos questionários e transcritas com as palavras dos discentes.  
(83) 3322.3222



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

visão para os aspectos sociais, econômicos e políticos (BRÜGGER, 2004). Mais da metade dos alunos pesquisados não se sentem aptos a lecionar EA, apesar de anteriormente a maioria dos alunos terem afirmado terem tido aulas de EA. Isso nos leva a pensar como a EA ocorreu durante a graduação, é necessário que a temática ambiental ganhe papel na graduação com reflexões e debates consistentes que façam parte da realidade do aluno. Segundo Tozoni-Reis (2001), a EA é oferecida na universidade de forma assistemática e apesar da universidade reconhecer a importância da EA, as oportunidades de reflexão sobre a relação homem-natureza-educação ainda são poucas e superficiais.

Marcomin (2010) acrescenta que a EA não está consolidada em nenhum nível e modalidade de ensino, apesar de possuir respaldo legal para isso. Bittar, Pereira e Grigoli (2007) afirmam que poucos cursos de formação de professores se preocupam efetivamente com a formação ambiental dos futuros professores. Em outro estudo, Boton et al (2010) constatou que o tema da EA em cursos de formação inicial é tratado de forma precária. Esses resultados nos chamam atenção, pois vários alunos assumem que sairão da universidade sem estarem preparados para trabalhar temas de EA. Tozoni-Reis e Campos (2015), ao discutirem sobre a inserção da EA nos currículos escolares da educação básica, compreendem que o tema aparece como atividades secundárias às ações educativas escolares e para as autoras isso tem relação direta com a formação inicial docente. Um alimenta o outro de forma que para que haja mudanças na EA na escola básica é necessário que ao mesmo tempo se transforme a formação dos docentes. Araújo (2004) reforça a lógica de que para se ter uma EA crítica na educação básica, é necessário que haja essa formação na universidade. A formação ambiental dos licenciandos passa pela inserção do caráter ambiental nos objetivos, conteúdos e metodologias adotadas pela universidade. Uma afirmação de Tristão (2012) nos chama atenção quanto ao papel da universidade na formação ambiental desse futuro docente. Essa autora aponta a universidade como uma das responsáveis na construção de valores, sentidos e práticas que podem transformar a realidade.

Apesar disso, Leal (2013) afirma que os trabalhos de EA nos cursos superiores são frutos de experiências pontuadas de alguns docentes mais interessados na temática. Essa prática, não favorece a formação ambiental dos futuros docentes e por essas dificuldades de inserção interdisciplinar da EA, existe a polêmica discussão sobre a inserção de disciplina específica obrigatória de EA. Tristão e Ruschinsky (2012) ao discutir sobre esse tema argumentam que a disciplina específica de EA em cursos de graduação potencializa o reducionismo e a fragmentação característicos das disciplinas, além de contrariar a abordagem inter/transdisciplinar que marca a EA. Porém, esses



**III CONEDU**

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

mesmos autores admitem essa especificidade pode ser uma oportunidade estratégica de efetivar a EA nas formações iniciais (TRISTÃO e RUSCHEINSKY, 2012). Nesse sentido, Carvalho (2001) compreende que a criação de uma disciplina específica impõe limites à interdisciplinaridade implícita da EA, porém não é totalmente negativa. Guimarães e Inforsato (2011), argumentam que devido às urgências ambientais do nosso tempo, não há mais tempo para esperar e por esse motivo, ao analisar a EA na universidade e mais especificamente nas formações de professores, os autores sugerem que se abra um espaço específico nos cursos de formação de professores para discussão dos temas ambientais, não deixando de lado a inclusão do tema em todo o currículo da universidade. A EA no processo de formação se mostra um desafio a ser enfrentado e exige envolvimento, disposição e compromisso por parte de todos (MARCOMIN, 2010). Da mesma forma a inserção da EA se caracteriza como um algo novo no processo de formação e também necessita do engajamento sincero dos educadores, ou caso contrário, pode passar em branco.

### **Conclusões**

Os resultados apresentados demonstram que os discentes de Pedagogia, apesar de já estarem no final da graduação ainda apresentam uma percepção de EA superficial e fragmentada, compreendendo a EA ora numa visão conservadora e natural, ora em uma perspectiva pragmática e racional ou ainda como sinônimo de um tipo de educação, transmissora de certos conteúdos. Em todas as percepções demonstradas percebe-se uma ausência de aspectos históricos, políticos e sociais envolvidos nas relações, tão caros à EA (REIGOTA, 2009; LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013). O estudo ainda demonstrou em seus resultados que embora a maioria dos pesquisados tenha afirmado que tiveram aulas com conteúdos ambientais, isso ocorreu um número reduzido de disciplinas relacionadas às ciências e à EA, sinalizando uma preocupação técnica e naturalista e demonstrando a ideia de que essas disciplinas seriam mais “ambientais” que outras. Isso segundo Brügger (2004) não é verdade, pois segundo essa autora não existem disciplinas mais ou menos ambientais. Por fim, apesar de terem tido aulas que tratassem de EA, a maioria dos discentes afirmaram que ao sair da graduação não se sentem aptos a lecionar EA. Esse resultado é preocupante pela relação que existe entre a formação docente ambiental e as práticas pedagógicas de EA realizadas nas escolas de educação básica (TOZONI-REIS e CAMPOS, 2015).

Diante de todos esses resultados, nos perguntamos sobre como essa inserção interdisciplinar da EA orientada pelas políticas como a PNEA e DCEA tem contribuído para uma formação docente que seja capaz de trabalhar EA com seus alunos. Compreendemos, que a criação de um espaço de discussão teórico-prática sob a luz de uma



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

EA crítica, emancipatória e libertadora, específico para EA em cursos de formação de professores se faz necessário. Isso é reforçado por vários trabalhos que apontam a necessidade de um maior investimento em EA nos cursos de formação (TRISTÃO, 2007; MARCOMIN, 2010; GUIMARÃES e INFORSATO, 2011). Não se trata de uma disciplina nos moldes tradicionais e reducionista, mas um lócus de formação baseado na interdisciplinaridade.

Esperamos com esse estudo contribuir para a reflexão de como a “suposta” interdisciplinaridade em cursos de Pedagogia tem favorecido a efetivação real da EA e que outros caminhos podem ser adotados para que a EA seja uma realidade para todos os discentes ao saírem da graduação e ingressarem na profissão docente.

## Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, M.I.O. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. In: **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, v.0, p.71-78, 2004.
- ARARUNA, L.B. **Investigando ações de Educação Ambiental no currículo escolar**. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BITTAR, M.; PEREIRA, K.A.B.; GRIGOLI, J.A.G. Universidade Católica Dom Bosco Educação Ambiental e universidade: algumas considerações sobre a formação de professores. In: VII Jornada do HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campo Grande: UNIDERP, 2007. 1 CD-ROM.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: [s.n.], 1997.
- BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Institui Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 mai. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 jun. 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Proposta Preliminar – Segunda versão revista, 2016. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em 20 de jul. de 2016.
- BRÜGGER, P. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 3. ed. rev. Chapecó: Letras Contemporâneas, 2004. 199 p.
- BOTON, J.M. et al. O meio ambiente como conformação curricular na formação docente. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.12, n.03, p.41-50, 2010.
- CARVALHO, I.C.M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógica. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.S. (orgs.) **Sociedade e Meio Ambiente**. São Paulo: Cortez, 2012. pp.55-67.
- CARVALHO, L.M. A educação ambiental e a formação de professores. In: BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental (SEF). **Panorama**



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

**da educação ambiental no ensino fundamental**//Secretaria de Educação Fundamental.

Brasília: MEC; SEF, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/panorama.pdf> Acesso em: 12 ago. 2014.

CASTRO, R.S; SPAZZIANI, M.L; SANTOS, E.P. Universidade, meio ambiente e parâmetros curriculares nacionais. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.S (org.) **Sociedade e Meio Ambiente**. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 157-178.

COSTA, M.A.F; COSTA, M.F.B. **Metodologia da Pesquisa: conceitos e técnicas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2009.

CHAVES, A.L; FARIAS, M.E. Meio Ambiente, escola e a formação dos professores.

**Ciência e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 63-71, 2005.

DIAS, G.F. A situação da Educação Ambiental no Brasil é fractal. In: Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC; SEF, 2001. p. 71-76.

FONTOURA, H.A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa.

In: FONTOURA, H.A. (org.). **Formação de professores e diversidades culturais:**

**múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras**, UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu, v.10, n.I, p.41-62, 1ºsem. 2008.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental: participação para além dos muros da escola. In: MELLO, S.S; TRAJBER, R. (Coord.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação: Ministério do Meio Ambiente: UNESCO, 2007. p. 85-93.

GUIMARÃES, S.S.M; INFORSATO, E.C. A universidade e as questões ambientais: a formação de professores em destaque. **Bioikos**, Campinas, v.25, n.1, p. 53-63, 2011.

LAYRARGUES, P.P. Muito além da natureza: Educação Ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.C (org.) **Pensamento Complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 72-103.

LAYRARGUES, P.P. A crise ambiental na perspectiva da relação entre ser humano, tecnologia e natureza. In: FERREIRA, A.A; FREITAS, E.S.M. (orgs.) **Meio ambiente em cena**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

LAYRARGUES, P.P; LIMA, G.F.C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Sociedade e Educação**, São Paulo, v.XVII, n. 1, p.23-40, 2014.

LEAL, M.C.R. **Inovação Curricular? Educadores para uma sociedade sustentável**. Jundiaí: Paço Editorial, 2013.

LIMA, S.R.A. Mais reflexão, menos informação! In: FAZENDA, I. (org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P; CASTRO, R.S.

(orgs.) **Sociedade e Meio Ambiente – a educação ambiental em debate**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: Perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.11, n. 01, p.53-71, 2013.

MARCOMIN, F.E. Discutindo a formação em Educação Ambiental na universidade: o debate e a reflexão continuam. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. especial, p. 172-187, 2010.



# III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE  
E D U C A Ç Ã O

- MORADILLO, E.F; OKI, M.C.M. Educação ambiental na universidade: construindo possibilidades. **Química Nova**, vol. 27, n.2, p. 332-336, 2004.
- MORIN, E. A articulação dos saberes. In: ALMEIDA, M.C; CARVALHO, E.A. (Org.) **Edgar Morin: Educação e Complexidade: Os Sete Saberes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 29-76.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014. 128p.
- PAIVA, J. Formação de Professores na contemporaneidade. In: NEFFA, E; CAVALCANTE, D.K; MELLO, M.B. (orgs.) **Educação Ambiental: reflexões político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: MRA2, 2014. pp. 51-66.
- REIGOTA, M. **O Que é Educação Ambiental**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2009. 107p.
- SCHULZ, M.S. ET AL. Educação Ambiental na educação básica e superior segundo licenciandos de Ciências Biológicas e professores em exercício. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Rio Grande, v. 29, p. 1-12, 2012.
- TOZZONI-REIS, M.F.C. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v.5, n.9, p.33-50, 2001.
- TOZZONI-REIS, M.F.C; CAMPOS, L.M.L. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In: LOUREIRO, C.F; LAMOSA, R.A.C. (Orgs.) **Educação Ambiental no Contexto Escolar: um balanço crítico da Década da Educação para o Desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Quarter: CNPq, 2015.
- TOZZONI-REIS, M.F.C. ET AL. A inserção da Educação Ambiental na educação básica: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? **Ciência e Educação**, Bauru, v.19, n.2, p.359-377, 2013.
- TRISTÃO, M.F. Rede de saberes sobre a educação ambiental no contexto universitário: os cursos de formação de professores. In: I Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade, 11, 2002, São Paulo. **Anais...São Paulo: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade**, 2002. Artigo completo.
- TRISTÃO, M. A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas. In: 30º Reunião Anual da anped, 10, 2007, Caxambu. **Anais da 30º Reunião Anual da anped**, 2007. Artigo completo.
- TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. In: RUSCHEINSKY, A. (org). **Educação Ambiental abordagens múltiplas**. 2.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 233-249.
- TRISTÃO, M; RUSCHEINSKY, A. A educação ambiental na transição paradigmática e os contextos formativos. In: RUSCHEINSKY, A. (org). **Educação Ambiental abordagens múltiplas**. 2.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 289-310.