

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

JORGE LUIZ COSTA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**Bagé
2019**

JORGE LUIZ COSTA DA SILVA

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

**Bagé
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

S586e Silva, Jorge Luiz Costa da Silva
A educação ambiental nos cursos de licenciatura da
Universidade Federal do Pampa / Jorge Luiz Costa da Silva
Silva.
118 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM ENSINO, 2019.

"Orientação: Alessandro Carvalho Bica Bica".

1. Educação ambiental. 2. Políticas públicas. 3. Formação
de professores. I. Título.

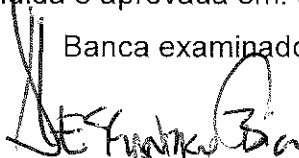
JORGE LUIZ COSTA DA SILVA

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico
em Ensino da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 30 de setembro de 2019.

Banca examinadora



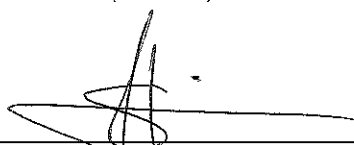
Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Orientador

(Unipampa)



Profª Drª Cláudia da Silva Cousin
(FURG)



Profª Drª Sônia Maria da Silva Junqueira
(Unipampa)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Agradeço ao povo brasileiro que, com muito trabalho e esforço, mantém as universidades públicas.

Agradeço à Fundação Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que me proporcionou, como servidor técnico administrativo, uma política de qualificação em um curso da Instituição, oportunizando o afastamento parcial das minhas atividades laborativas para que, na condição de discente, pudesse participar do curso.

Agradeço aos servidores da Unipampa que participaram como membros da Comissão Local de Afastamento-Reitoria, aos colegas da Divisão de Planejamento Estratégico que assumiram parte do trabalho que seria meu, bem como às colegas da Secretaria da Pró-reitoria de Planejamento e Infraestrutura (Proplan) que sempre me orientaram na montagem dos processos de afastamento.

Agradeço aos servidores da Unipampa *campus* Bagé pelo pronto atendimento nas questões que se apresentaram durante o curso, especialmente aos docentes do Mestrado Acadêmico em Ensino.

Agradeço aos vinte e quatro “alunos pioneiros” do Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) pelo acolhimento e pela ajuda na construção coletiva do conhecimento. Um pouco de vocês está aqui nesta escrita. Um carinho especial às colegas Simôni, Kélen e Daren pelo compartilhamento do orientador.

Agradeço à Banca de Qualificação nas pessoas da Dr^a Cláudia da Silva Cousin, professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), e da Dr^a Diana Paula Salomão de Freitas, professora do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino, (PPGMAE/Unipampa), que aceitaram o convite para avaliar inicialmente esta pesquisa, resultando em generosas contribuições.

Agradeço à Banca Examinadora da Dissertação nas pessoas da Dr^a Cláudia da Silva Cousin (PPGEA/FURG) e da Dr^a Sônia Maria da Silva Junqueira (PPGMAE/Unipampa), que aceitaram o convite para compartilharem os seus conhecimentos na avaliação deste trabalho.

Agradeço ao professor Alessandro, que abraçou a proposta do trabalho com dedicação, disponibilidade e amizade, tornando essa jornada ainda mais prazerosa.

Um agradecimento especial à Graciela, Pedro e João Gabriel pela compreensão das ausências.

Obrigado a todas as pessoas que, dos seus lugares de luta e resistência, acompanharam-me nesta jornada.

RESUMO

Neste trabalho, é apresentada uma revisão bibliográfica centrada no tema da Educação Ambiental. Foi elaborado um breve histórico do surgimento da Educação Ambiental no mundo e da caminhada da legislação que institucionaliza e impõe a obrigatoriedade da Educação Ambiental na Educação Brasileira. O surgimento da Educação Ambiental insere-se num contexto relacionado à eclosão da chamada “problemática ambiental”, tema este que emerge com força no final da década de 1960, mas ganha espaço, principalmente, nos anos da década de 1970. Como objetivo geral, pretende-se compreender como a obrigatoriedade da Educação Ambiental, estabelecida por diferentes dispositivos legais, é contemplada nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Como objetivos específicos, busca-se identificar a concepção de Educação Ambiental desenvolvida na formação dos licenciados da Unipampa e a sua conformidade em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2012, analisar a metodologia utilizada pelos cursos para desenvolver as atividades de Educação Ambiental com os licenciados e identificar os componentes curriculares (por curso) que abordam os aspectos metodológicos da Educação Ambiental na formação inicial dos licenciados. A temática da pesquisa pode ser circunscrita como a Educação Ambiental nos cursos de graduação nas licenciaturas. A pesquisa baseia-se numa abordagem qualitativa de análise documental, cuja característica principal é efetivar uma análise documental sustentada numa adequada interpretação, sem deixar de considerar, no mesmo patamar de importância, a temática e a questão central da pesquisa. Foram analisados os PPCs de oito cursos em oito *campi* da Instituição, exceto nos *campi* Santana do Livramento e Alegrete, que não ofertam cursos presenciais de licenciatura. Os dados levantados sugerem uma situação diferenciada entre os cursos. Alguns contemplam de forma pronunciada e dirigida as previsões legais e normativas, e outros sinalizam de modo tênue para o desenvolvimento da Educação Ambiental nos seus currículos, estes entendidos para além da matriz curricular.

Palavras-chave: Educação ambiental. Políticas públicas. Formação de professores.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una revisión bibliográfica centrada en el tema de la Educación Ambiental. Se elaboró un breve histórico del surgimiento de la Educación Ambiental en el mundo y la caminata de la legislación que institucionaliza e impone la obligatoriedad de la Educación Ambiental en la Educación Brasileña. El surgimiento de la EA se inserta en un contexto relacionado con la eclosión de la llamada “problemática ambiental”, tema este que emerge con fuerza a finales de la década de 1960, pero principalmente, gana espacio en los años de la década de 1970. Como objetivo general se pretende comprender cómo la obligatoriedad de la Educación Ambiental establecida por diferentes dispositivos legales es contemplada en los Proyectos Pedagógicos de Curso de PPP de Unipampa, teniendo como objetivos específicos: identificar la concepción de EA desarrollada en la formación de los licenciados de la Unipampa y su conformidad con la relación Resolución CNE/CP nº 2/2012; analizar la metodología utilizada por los componentes curriculares (por curso) que abordan los aspectos metodológicos de la EA en la formación inicial de los licenciados. La temática de la investigación puede ser circunscrita como la EA en los cursos de graduación en las licenciaturas. La investigación se base en un abordaje cualitativo de análisis documental cuya característica principal es realizar un análisis documental sostenido en una adecuada interpretación sin dejar de considerar, en el mismo nivel de importancia, la temática y la cuestión central de la investigación. Los PPC de 08 cursos se analizaron en ocho campus de la Institución, y Campus Santana do Livramento y Campus Alegrete no ofrecen cursos presenciales. Los datos recogidos sugieren una situación diferente entre los cursos. Algunos contemplan de manera pronunciada y dirigida las predicciones legales y normativas, y otros señalan tenuemente el desarrollo de la EA en sus planes de estudio, que se entienden más allá de la matriz curricular.

Palabras clave: Educación ambiental. Políticas públicas. Formación docente.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Descritor sem a utilização de filtro.....	15
Quadro 2 –	Descritores com a utilização de filtro.....	15
Quadro 3 –	Cursos presenciais de graduação.....	51
Quadro 4 –	Cursos stricto sensu.....	54
Quadro 5 –	Cursos das licenciaturas pesquisadas.....	59
Quadro 6 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.....	62
Quadro 7 –	Componentes curriculares obrigatórios do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.....	63
Quadro 8 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Exatas.....	64
Quadro 9 –	Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências Exatas.....	65
Quadro 10 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.....	67
Quadro 11 –	Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências da Natureza.....	68
Quadro 12 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Matemática.....	69
Quadro 13 –	Componentes curriculares obrigatórios – Matemática.....	70
Quadro 14 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em História...	72
Quadro 15 –	Componentes curriculares obrigatórios do curso de História.....	73
Quadro 16 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Humanas.....	74
Quadro 17 –	Componentes curriculares obrigatórios – Ciências Humanas....	75
Quadro 18 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.....	77
Quadro 19 –	Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências Biológicas.....	78
Quadro 20 –	Integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física.....	80

Quadro 21 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Educação Física.....	81
Quadro 22 – Situação dos Componentes Curriculares Obrigatórios em relação à EA por curso/campus.....	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Municípios da localização dos <i>campi</i> da Unipampa.....	500
--	-----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCONR	Componente Curricular Obrigatório Não Relacionado
CCORD	Componente Curricular Obrigatório Relacionado Diretamente
CCORND	Componente Curricular Obrigatório Relacionado Não Diretamente
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
EA	Educação Ambiental
EaD	Educação à Distância
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEA/FURG	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental/ Universidade Federal do Rio Grande
PPGMAE	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino/UNIPAMPA
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Infraestrutura
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	REVISÃO TEÓRICA.....	17
2.1	O surgimento da Educação Ambiental.....	17
2.2	Dialogando com a base legal da Educação Ambiental.....	20
3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	37
3.1	Situando as bases da formação.....	37
3.2	A ação do professor e a construção do conhecimento.....	43
4	A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA.....	49
5	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	56
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	61
6.1.1	CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>CAMPUS</i> BAGÉ.....	62
6.1.2	CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – <i>CAMPUS</i> CAÇAPAVA DO SUL.....	64
6.1.3	CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA – <i>CAMPUS</i> DOM PEDRITO.....	67
6.1.4	CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – <i>CAMPUS</i> ITAQUI.....	69
6.1.5	CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA – <i>CAMPUS</i> JAGUARÃO.....	72
6.1.6	CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – <i>CAMPUS</i> SÃO BORJA.....	76
6.1.7	CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – <i>CAMPUS</i> SÃO GABRIEL.....	79
6.1.8	CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – <i>CAMPUS</i> URUGUAIANA.....	80
6.2	A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares	
	Obrigatórios.....	82
7	CONCLUSÃO.....	85
	REFERÊNCIAS.....	88

Anexo A – Artigo Destacado da Constituição Federal de 1988.....	92
Anexo B – Artigo Destacado da Lei Federal nº 6.938/1981.....	94
Anexo C – Artigos Destacados da Lei Federal nº 9.394/1996.....	95
Anexo D – Artigos Destacados da Lei Federal nº 9.795/1999.....	99
Anexo E – Artigos Destacados da Lei Federal nº 11.640/2008.....	101
Anexo F - Artigos Destacados da Resolução CNE/CP nº2/2012...	102
Anexo G – Artigos Destacados da Resolução CNE/CP nº 2/2015.	107
Anexo H – Artigos Destacados da Resolução CNE/CP nº 2/2017.	118

1 INTRODUÇÃO

Os debates e as discussões referentes à Educação Ambiental (EA) no Ensino Superior não são recentes. Entretanto, o assunto ainda não recebeu, no meio acadêmico, a atenção e o tratamento adequado e necessário. Ante a emergência das questões relativas à problemática ambiental e à danosa e desenfreada ação antrópica nos diferentes ecossistemas do globo terrestre, as discussões referentes à EA precisam avançar, estabelecendo as bases teóricas e conceituais em que esta deve ser instituída. Nesse sentido, partindo de uma inquietação pessoal do autor e de sua percepção de que todos devem contribuir para a proteção do meio ambiente, esta pesquisa foi desenvolvida inspirada na afirmação da ativista Bell Hooks (1995, p. 478):

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida.

A temática desta pesquisa contempla a EA nos cursos de graduação nas licenciaturas. Já o problema da pesquisa é compreender como a EA é contemplada/desenvolvida nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

A realização da presente pesquisa justifica-se pela necessidade de implantar, de modo sistemático, a EA no ensino formal e, quando da sua implantação, pela necessidade de analisar o seu estágio de desenvolvimento nos cursos de licenciatura da Unipampa. Ademais, do ponto de vista acadêmico, este assunto está longe de ser esgotado, sendo, portanto, ainda um campo vasto para o desenvolvimento de novas pesquisas que auxiliem a melhor compreender o tema, como pode ser observado no levantamento do “estado da arte”, realizado com o objetivo de apoiar os procedimentos iniciais da pesquisa.

Uma vez que o tema é amplo, na primeira tentativa de delinear a pesquisa, foram centrados esforços no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A busca foi genérica, sem a utilização de filtros, e apresentou o seguinte resultado, mostrado no Quadro 1:

Quadro 1 – Descritor sem a utilização de filtro.

Descritor	Resultado
Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores	5.289

Fonte: Autor (2018)

Devido à impossibilidade de trabalhar com tal número de obras encontradas, dada a exiguidade do tempo para a realização da pesquisa, foi realizada nova busca, desta feita, realizada no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram determinados filtros para a pesquisa – um para o tipo da obra (dissertações e teses), e outro para o recorte temporal, no caso, para publicações entre 2008 e 2017, isto é, da criação da Unipampa ao início desta pesquisa. Com os filtros utilizados, obteve-se o resultado mostrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores com a utilização de filtro.

Descritor	Resultado	Selecionadas
Educação Ambiental no currículo das licenciaturas	71	06
Ambientalização no currículo das licenciaturas	02	00
Ambientalização/Ensino Superior	20	00
Licenciaturas e educação ambiental	114	03

Fonte: Autor (2018).

Quanto aos critérios de exclusão, do total de publicações obtidas, foram excluídas inicialmente as dissertações e teses que tratavam da “ambientalização”, devido à ausência do termo na legislação. Um segundo corte deveu-se a abordagens que não eram sustentadas pela análise da legislação. Por fim, o terceiro grupo de dissertações/teses foi descartado porque as obras abordavam a “pesquisa-ação”, percurso que difere do traçado para a presente pesquisa.

Finalmente foram selecionadas seis dissertações do grupo do descritor “Educação Ambiental no currículo das licenciaturas” e uma dissertação e duas teses do grupo do descritor “licenciaturas e Educação Ambiental”. A partir do conjunto das dissertações e teses selecionadas, foi traçada a linha condutora desta pesquisa.

É do conhecimento dos pesquisadores que o estabelecimento do objetivo geral oferece um caminho inicial para a pesquisa, advindo daí a sua importância (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Assim, como objetivo geral, pretende-se compreender como a obrigatoriedade da Educação Ambiental estabelecida por diferentes

dispositivos legais é contemplada nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de graduação em licenciatura da Unipampa.

Os objetivos específicos, por sua vez, visam:

- Identificar a concepção de EA desenvolvida na formação dos licenciados da Unipampa e a sua conformidade em relação à Resolução CNE/CP nº 2/2012;
- Analisar como os cursos apresentam as atividades de EA para os discentes;
- Identificar se há componentes curriculares (por curso) que abordam os aspectos metodológicos da EA na formação inicial dos licenciados.

Para o êxito desta pesquisa, é importante referenciar o conteúdo teórico conceitual, bem como os dispositivos legais que apontam para a necessidade e para a obrigatoriedade da implantação da EA em todos os níveis de ensino do Brasil, notadamente para o campo do Ensino Superior.

A presente dissertação está organizada em sete seções, além desta introdução, que abordando a temática, o problema e a justificativa da pesquisa, juntamente com o objetivo geral e os específicos. Na seção 2, “Revisão teórica”, é apresentado um breve histórico da EA no mundo e os passos da estruturação do arcabouço legal que institucionaliza a EA no Brasil. Já na seção 3, “A formação de professores”, o tema abordado são os objetivos da Educação e a atuação dos professores na atualidade. Na seção 4, a Universidade Federal do Pampa é apresentada a caracterização da Unipampa e a sua inserção regional. O “Referencial teórico-metodológico” compõe a seção 5, delineando os procedimentos que sustentam a pesquisa. Na seção 6, intitulada “Discussão dos resultados” são mostrados os dados pesquisados e a sua interpretação. Na seção 7, “Conclusões”, encontra-se o cotejo dos objetivos iniciais propostos com os achados da pesquisa. Por fim, na seção 8, listam-se as referências das obras consultadas e citadas na escrita deste trabalho.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 O surgimento da Educação Ambiental

O surgimento da Educação Ambiental (EA) insere-se num contexto relacionado com a eclosão da chamada “problemática ambiental”, tema que emerge com força no final da década de 1960, mas, principalmente, ganha espaço na década de 1970, conforme descrito por Dias (2004). Argumentando a respeito do tema, Leff (1998, p. 56-57) aponta:

A degradação ambiental emerge do crescimento e da globalização da economia. Esta escassez generalizada se manifesta não só na degradação das bases de sustentabilidade ecológica do processo econômico, mas como uma crise de civilização que questiona a racionalidade do sistema social, os valores, os modos de produção e os conhecimentos que o sustentam.

A natureza se levanta de sua opressão e toma vida, revelando-se à produção de objetos mortos e à coisificação do mundo. A superexploração dos ecossistemas, que os processos produtivos mantinham sob silêncio, desencadeou uma força destrutiva que em seus efeitos sinérgicos e acumulativos gera as mudanças globais que ameaçam a estabilidade e sustentabilidade do planeta: a destruição da biodiversidade, a rarefação da camada estratosférica de ozônio, o aquecimento global. O impacto dessas mudanças ambientais na ordem ecológica e social do mundo ameaça a economia como um câncer generalizado e incontrolável, mais grave ainda do que as crises cíclicas do capital.

A problemática ambiental abriu um processo de transformação do conhecimento, expondo a necessidade de gerar um método para pensar de forma integrada e multivalente os problemas globais e complexos, assim como a articulação de processos de diferente ordem de materialidade. Deste modo, o conceito de ambiente penetra nas esferas da consciência e do conhecimento, no campo da ação política e na construção de uma nova economia, inscrevendo-se nas grandes mudanças do nosso tempo.

O quadro descrito por Leff (1998) é assombrador, mas apresenta uma possibilidade de alterar o desastre total que se avizinha da humanidade. É com esse pano de fundo aterrador que surge o movimento ambientalista, o qual se apresenta como uma resposta da sociedade à situação descrita pelo autor.

A ação dos movimentos ambientalistas em diferentes países, movimentos estes nascidos no seio da sociedade civil, resultou numa maior consciência ambiental, a qual, por sua vez, pressionou os órgãos estatais e organismos internacionais para que se mobilizassem em relação à problemática ambiental. É por meio desse entendimento que se compreende a exposição de Loureiro (2006, p. 69):

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano – Estocolmo, 1972, no princípio 19, foi ressaltada a importância de se trabalhar a vinculação entre ambiente e educação, iniciando uma discussão específica de caráter mundial que a colocou no status de assunto oficial para a ONU e em projeção mundial.

Observa-se que um dos resultados da Conferência de Estocolmo foi a proposta de desenvolvimento das atividades de EA como uma possibilidade de enfrentar, ao mesmo tempo, as causas e as consequências da degradação ambiental. Ainda, em referência a esse evento, que marca a história da EA, Dias (2004, p. 79) assinala que:

O ano de 1972 testemunharia os eventos mais decisivos para a evolução da abordagem ambiental no mundo. Impulsionada pela repercussão internacional do Relatório do Clube de Roma, a Organização das Nações Unidas promoveria, de 5 a 16 de junho, na Suécia, a “Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano”, ou Conferência de Estocolmo, como ficaria consagrada, reunindo representantes de 113 países com o objetivo de estabelecer uma visão global e princípios comuns que servissem de inspiração e orientação à humanidade, para a preservação e melhoria do ambiente humano.

Em relação à expressão “Educação Ambiental”, este já havia sido utilizado na década de 1960, conforme Loureiro (2006, p. 69): “Em termos cronológicos e mundiais, a primeira vez que se adotou o nome Educação Ambiental foi em evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965”. Já se passaram, pelo menos, 54 anos desde o início do uso desta expressão, porém, ela ainda parece não ter sido assimilada na sua plenitude.

A partir dessas considerações, uma pergunta se coloca: afinal o que é EA? Esta pergunta não tem uma resposta única e acabada. Para exemplificar, em revisão sucinta, Dias (2004, p. 98) refere-se a três conceitos:

Para Stapp *et al.* (1969), a EA era definida como um processo que deveria objetivar a formação de cidadãos, cujos conhecimentos acerca do ambiente biofísico e seus problemas associados pudessem alertá-los e habilitá-los a resolver seus problemas.

A IUCN – Internacional Union for the Conservation of Nature (1970) – definiu Educação Ambiental como um processo de reconhecimento de valores e clarificação de conceitos, voltado para o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão e apreciação das inter-relações entre o homem, sua cultura e seu entorno biofísico.

Na Conferência de Tbilisi (1977), a EA foi definida como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de um enfoque interdisciplinar e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.

Os conceitos transcritos apresentam uma variável em comum, que é a ideia de “processo”, de encadeamento dos aspectos relacionados ao meio físico e às ações do homem. Os conceitos estabelecem uma compreensão da EA para além dos aspectos meramente ecológicos.

É a partir desses eventos e da adesão de diferentes organizações que o tema vai se difundindo. Para Sauv  (2005, p. 21), o Programa Internacional de Educa o Ambiental (PIEA) desenvolvido pela Organiza o das Na es Unidas para a Educa o, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1975-1995) tinha como objetivo “informar ou de levar as pessoas a se informar sobre problemáticas ambientais, assim como a desenvolver habilidades voltadas para resolvê-las”.

Ainda em rela o aos eventos que marcam a trajetória da EA, destaca-se a Conferência de Tbilisi em 1977. Segundo Dias (2004, p. 104):

A Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educa o Ambiental (Conferência de Tbilisi) foi realizada em Tbilisi, capital da Geórgia, CEI (ex-URSS), de 14 a 26 de outubro de 1977, organizada pela UNESCO, em coopera o com o Pnuma, e constitui-se num marco histórico para a evolu o da EA.

As Conferências de Estocolmo e de Tbilisi tiveram repercussão no Brasil. Apesar de o País estar,   época, atravessando uma fase conturbada da sua história, a Ditadura Militar, adotou-se, ainda no começo da década de 1980, uma legisla o que subsidiariamente trata da EA, a Lei Federal n  6.938, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981). Após, no ano de 1988, a EA   ser inserida na Constitui o Federal (BRASIL, 1988) e em legisla o subsequente. Como registra Loureiro (2006, p. 79):

No Brasil, em particular, a Educa o Ambiental se fez tardiamente. Apesar da existência de registros de projetos e programas desde a década de setenta,   em meados da década de oitenta que esta começa a ganhar dimensões públicas de grande relevância, até mesmo, com sua inclusão na Constitui o Federal de 1988.

Embora a existência de leis não garanta a sua aplicabilidade,   um passo necessário para que as questões tratadas por uma norma legal sejam consideradas e, em dado momento, percebidas como importantes e finalmente acatadas. No caso específico da legisla o que estabelece a EA, deixar de se apropriar da norma legal   abdicar da cidadania.

2.2 Dialogando com a base legal da Educação Ambiental

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, é importante apresentar uma visão geral sobre os dispositivos legais que embasam a EA nos sistemas de ensino do Brasil. A Lei Federal nº 6.938, que “Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências” trata da EA na seguinte forma:

Art. 2º A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

[...]

X – educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. (BRASIL, 1981).

Observa-se, portanto, que, no ano de 1981, no texto de uma lei não diretamente voltada para a educação já havia a previsão da EA em todos os níveis de ensino. Ainda na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal. O texto constitucional contempla a EA no Inciso VI, § 1º do Artigo 225:

Art. 225. 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.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

[...]

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. (BRASIL, 1988)

No *caput* do Artigo 225, o “meio ambiente ecologicamente equilibrado” é estabelecido como um direito de todos, porém, para Cury (2002, p. 259), “declarar um direito é muito significativo. [...] Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo”. A Constituição prevê, ainda, a EA em todos os níveis de ensino, sendo uma incumbência do Poder Público, a qual pode ser direta, no caso das instituições públicas das três esferas União, Estados e Municípios, ou indireta, por meio da regulação normativa do poder estatal.

A estrutura legal, num sentido amplo, da Educação brasileira está assentada na Lei Federal nº 9.394 que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (LDB), na qual a EA aparece de modo subentendido, como pode ser observado no Inciso II do Artigo 32:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. (BRASIL, 1996).

O termo “ambiente” inserido no Inciso II deve ser compreendido como meio ambiente, visto que abarca os elementos naturais e aqueles decorrentes da organização da sociedade. Também, como consequência dos elementos naturais e aqueles decorrentes da organização da sociedade, pode-se inferir que o texto da lei está fazendo alusão a uma educação integral do sujeito.

Atendo-se, ainda, ao texto da LDB para a Educação Superior está previsto que:

Art. 43. A Educação Superior tem por finalidade:

[...]

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. (BRASIL, 1996).

Por um lado, a situação fática é que a LDB não abordou de modo explícito a EA. Por outro lado, não é possível ignorar que a disposição do Inciso II do Artigo 32 se refere ao meio ambiente natural e social e, como consequente, num entendimento amplo, também à EA. De qualquer modo, não é pelo fato de o termo “Educação Ambiental” não estar presente na LDB que a EA em si não está presente de modo planejado, contínuo e permanente nos sistemas e diferentes níveis do ensino formal.

A Lei Federal nº 9.795/1999, que “Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências” especifica e detalha o conceito de EA, a quem se destina e quais os seus princípios. Alguns artigos podem ser destacados. No Artigo 1º, o texto legal adota o conceito histórico

da EA, ou seja, que ela é processual e envolve o homem enquanto indivíduo e integrante de uma sociedade:

Art.1º Entendem-se por educação ambiental 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, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999).

No entanto, mais do que isso, os sujeitos têm um lugar de ação em relação ao meio ambiente, colocado como “bem de uso comum do povo”, cuja finalidade é a “sadia qualidade de vida”.

O Artigo 2º é curto e de fácil entendimento e situa a EA no espectro da Educação Nacional.

Art.2º 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).

O Artigo 2º aborda a natureza da EA, deixando evidente que, antes de qualquer outro significado, trata-se de “educação”. Assim, a EA é apresentada como “componente essencial e permanente da educação nacional”. No Artigo, está prescrito o dever da presença da EA nos sistemas de ensino, visto que dispõe a sua presença “em todos os níveis e modalidades do processo educativo”. Um ponto importante que deve ser destacado é que as atividades de EA não podem ficar restritas a algumas iniciativas isoladas.

No *caput* do Artigo 3º, a EA é alçada à condição de direito de todos. No Inciso I do mesmo Artigo, coloca-se, para o Poder Público, a incumbência da definição de políticas públicas que promovam a EA. O Inciso ratifica, ainda, a necessidade da EA “em todos os níveis de ensino”.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:
I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente. (BRASIL, 1999).

Esse Artigo é de grande importância porque, quando incumbe ao Poder Público a definição de políticas públicas para a EA, deixa aberta a porta para que a sociedade acione os mecanismos existentes para a efetivação da ação pública.

Os princípios elencados dos incisos de I a VIII do Artigo 4º trazem uma concepção de meio ambiente mais abrangente.

Art.4º São princípios básicos da educação ambiental:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999).

A base do meio ambiente natural acrescida das atividades antrópicas, “o sócio-econômico e o cultural”, está em conformidade com Gonçalves (2006, p. 82), para quem “A questão ambiental parece exigir um novo paradigma onde natureza e cultura não caiam uma fora da outra”. O Artigo 4º está em consonância com a afirmação de Morin (2003, p. 73):

A consciência e o sentimento de pertencermos à Terra e de nossa identidade terrena são vitais atualmente. A progressão e o enraizamento desta consciência de pertencer a nossa pátria terrena é que permitirão o desenvolvimento, por múltiplos canais e em diversas regiões do globo, de um sentimento de religião e intersolidariedade, imprescindível para civilizar as relações humanas. (BRASIL, 1999).

Numa livre interpretação, pode-se afirmar que somos todos passageiros de uma “grande nau” chamada Terra e, como consequência, compartilhamos um destino comum que exige o respeito de todos para com a individualidade de cada um. Não parece aceitável que a sociedade continue a não considerar aspectos essenciais que definem as condições do relacionamento civilizado entre as pessoas.

No Artigo 5º da Lei nº 9.795/1999 estão estabelecidos os objetivos da EA, os quais definem uma EA que ultrapassa a visão meramente ecológica da questão ambiental:

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade. (BRASIL, 1999).

Nos objetivos elencados, fica demarcada a importância da cidadania, da democracia e da solidariedade, levando ao entendimento de que o meio ambiente é uma responsabilidade da coletividade. No Inciso I, fica claro o espectro abrangido pela EA.

Os princípios e os objetivos estabelecidos na Lei nº 9.795/1999 vão ao encontro daqueles defendidos pelos que acreditam numa EA que considera o “enfoque democrático e participativo”, a “ética, o trabalho e as práticas sociais” como princípios fundantes de uma educação emancipadora. A educação emancipadora se estabelece no protagonismo de cada um na busca da construção coletiva do conhecimento.

Ainda, em relação à base normativa da EA, deve ser mencionada a Resolução CNE/CP nº 2/2012, que “Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental” (BRASIL, 2012). Esta resolução deve ser compreendida como uma norma vinculante para os sistemas de ensino e, mais do que isso, é um documento que sistematiza as disposições legais referentes à EA. Foi estabelecida a fim de apontar caminhos para a efetivação da EA nos sistemas de ensino-educação formal.

A fim de detalhar a abordagem da EA nos sistemas de ensino e para uma melhor compreensão do seu conteúdo, destacam-se alguns artigos estruturantes da Resolução CNE/CP nº2/2012. É importante pontuar, antes de tudo, que foram

selecionados os artigos que embasam esta pesquisa, afinal a Resolução apresenta um *corpus* que tem validade tanto na sua inteireza quanto na exata concepção daqueles artigos que revelam o seu teor.

A Resolução é apresentada como documento orientador para os sistemas de ensino. No *caput* do Artigo 1º, bem como nos seus incisos de I a IV, fica claro que a Resolução não traz inovações para a legislação vigente, nem poderia, mas estabelece a sistematização de preceitos legais referentes à EA.

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem 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, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

I – sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III – orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV – orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados. (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, chamam atenção as disposições do Inciso II, visto que seu texto avança nas possibilidades de abordagem da EA, demarcando a necessidade da sua institucionalização. Já o Artigo 2º da Resolução estabelece expressamente a EA como uma “dimensão da educação”, portanto, parte integrante, constitutiva dela.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012).

Olhando por este aspecto, Guimarães (2007, p. 38) esclarece que: “A educação ambiental é uma prática pedagógica. Essa prática não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores,

conduzida por um sujeito, os educadores”. Outro ponto importante do Artigo 2º é a menção à ética ambiental.

O Artigo 3º, por sua vez, estabelece, essencialmente, os fins da EA. Isto está colocado de modo direto, visto que a EA não pode ter um fim em si mesma.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído. (BRASIL, 2012).

Sendo uma dimensão da educação, a EA objetiva a construção não do conhecimento abstrato e destituído de significado, mas sim do conhecimento que revela o respeito pela vida. Nesse sentido, Guimarães (2007, p. 80-81) argumenta que:

O despertar da consciência ecológica, princípio e fim de uma educação ambiental, é substanciado por uma razão crítica que percebe as relações de poder, de caráter dominador e explorador, que desestruturam, que rompem laços, que produzem cisão, que degradam ser humano e natureza. Assim como, reciprocamente, deve substanciar-se pela promoção do sentimento de pertencimento solidário, o que interconecta, o que integra unidade e multiplicidade. [...]. Razão e emoção que informam uma nova prática, uma nova ação sobre o mundo. Essa educação ambiental, que visa à sustentabilidade da vida do planeta, se estabelece no movimento que provoca rupturas e religações fundantes de um novo paradigma em consonância à construção das bases materiais de uma nova sociedade.

Na exposição de Guimarães (2007), podemos perceber o caminho que conduz à EA transformadora, o que ocorre por meio da tomada de consciência, da razão crítica, da emoção e da solidariedade convergindo para uma nova relação entre os seres, possibilitando a “sustentabilidade da vida do planeta”. A finalidade última visa ao bem viver, que só existe como consequência da liberdade dos homens. Na afirmação de Freire (2005, p. 77):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a liberdade dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

É pela reflexão e pela ação dos homens, numa condição de tomada de consciência, que se concretiza a transformação da sociedade. Transformação essa

que objetiva a vida na sua plenitude, ou seja, objetiva que o homem faça suas escolhas pautadas na liberdade de decidir por si.

O Artigo 6º apresenta disposições de profundo significado que devem propiciar reflexões referentes às práticas pedagógicas.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012).

Nesse Artigo, encontra-se a disposição de uma EA não ingênua. Essa consideração se baseia nos termos utilizados na própria escrita do Artigo, prescrevendo a problematização das relações. Muitas vezes, somos levados a interpretar sinais do que estaria subentendido no texto, o que não ocorre aqui, uma vez que o texto é direto, claro no seu enunciado. Tal como foi escrito, o Artigo está em conformidade com o pensamento de Loureiro (2006, p. 38-39), para quem:

Dentro do que queremos destacar, consideramos que a ausência de reflexão histórica configura um empobrecimento teórico da Educação Ambiental, a começar pelo próprio entendimento do sentido que a educação ganha na relação sociedade-natureza e sua atuação no cenário de reversão da degradação ambiental e da crise civilizatória instalada. Como bem nos disse Morin em algumas de suas obras de destaque, a mais social das ideias é exatamente a que promove a discussão e a ação em torno da categoria “conquista da natureza” e o contraponto “retorno à natureza”. Em suma, é estritamente histórico e cultural o modo como nos definimos como natureza e a entendemos a partir das relações sociais e do modo de produção e organização em dado contexto. Ignorar isso é atuar de modo ingênuo, sem capacidade de historicizar a ação educativa, e, muitas vezes, é agir num sentido conservador antagônico ao que é discursivamente defendido como inerente à Educação Ambiental. Como consequência, muitas vezes se diz querer salvar a vida e o planeta, mas se reproduzem as mais perversas e desiguais relações sociais que situam tanto o processo de exploração da denominada natureza exterior quanto do ser humano (portanto, da natureza como totalidade).

A problematização das relações sobressai como elemento definidor de uma EA crítica, pois, segundo Loureiro (2006), é a partir das relações sociais e das relações estabelecidas pelo modo de produção vigente que ocorre a exploração do homem pelo homem e do homem sobre os outros integrantes da natureza. Numa simplificação da afirmação de Loureiro (2006), sem a reflexão histórica, a ingenuidade instalada atua na ação educativa, atrapalhando a possibilidade de avanços.

No Artigo 7º, é evocada a Lei Federal nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) para ratificar a EA como “componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional”, ou seja, uma dimensão da educação (BRASIL, 2012).

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Com base em tal premissa, é legítimo estender este compromisso para todos e para cada um dos profissionais da educação.

É importante notar que o conteúdo do Parágrafo único do Artigo 8º é carregado de significação, pois uma leitura apressada poderia induzir a erro de interpretação. Na singeleza do Parágrafo único, é estabelecida uma abertura que atacaria um “dogma” epistemológico da EA, ou seja, o Parágrafo aponta para a possibilidade de criar um componente curricular específico de EA.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico.
Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pós-graduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico. (BRASIL, 2012).

No entanto, uma apreciação cuidadosa do texto legal concluirá, de modo inequívoco, que o apontamento referencia tão somente os aspectos ressaltados, relacionados à metodologia da EA.

No *caput* do Artigo 11, pode ser observada a preocupação com a incorporação da dimensão socioambiental não só no caso da formação inicial, mas também dos profissionais da educação que já estão em atividade por meio da formação continuada.

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

A disposição é cristalina, realçando e ratificando a necessidade da presença da “dimensão socioambiental” no currículo dos cursos de formação.

O Artigo 12, no seu conjunto, apresenta a retomada dos princípios da EA estabelecidos na Lei nº 9.795/1999, configurando, assim, um sentido de corpo e de integração da Resolução com outros dispositivos legais relativos à EA.

Art. 12. A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental:

- I – totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II – interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V – articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária. (BRASIL, 2012).

Esse Artigo expõe uma orientação, um direcionamento, que embasa o desenvolvimento da EA.

As disposições do Artigo 13 exprimem um resgate dos objetivos da EA, conforme estipulado no texto da Lei nº 9.795/1999, e representa uma extraordinária, e talvez utópica, proposta de mudança em relação ao atual modo de vida da sociedade.

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I – desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II – garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III – estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV – incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI – fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII – fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII – promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX – promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade. (BRASIL, 2012).

O caminho para um novo viver seria trilhado por meio da EA transformadora. Dito isso, uma questão se coloca: o que é uma EA transformadora? Para Loureiro (2006, p. 89):

A Educação Ambiental transformadora é aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais.

A EA transformadora guarda a ideia do movimento profundo que se realiza a partir de posturas individuais que se espraiam para a coletividade, transformando as estruturas que sustentam o atual modelo econômico e cultural da humanidade. A EA transformadora enseja uma proposta de mudança e não de acomodação.

Da leitura do *caput* e parágrafos do Artigo 15, resta evidenciado que não deve existir um plano ou projeto pronto e acabado a ser implantado nas instituições. Ao contrário, esse plano ou projeto nasce do diálogo dos integrantes de cada comunidade, escolar ou acadêmica, conforme a situação, considerando as condições de cada instituição.

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente. (BRASIL, 2012).

Esse documento formal deverá contemplar a diversidade e a pluralidade. Além disso, verifica-se um alargamento da compreensão da EA estendendo o entendimento para os temas além da relação homem-natureza.

Está preconizada, no Artigo 16, como deve ocorrer a inserção dos conhecimentos relativos à EA. Aponta a transversalidade, acena com a distribuição pelos conteúdos dos componentes curriculares, indica a possibilidade de combinação entre a transversalidade e o tratamento nos componentes curriculares.

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

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

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

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

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos. (BRASIL, 2012).

Como a Resolução não aborda diretamente o que seria a transversalidade, resta latente uma discussão que vem de longe, mesmo que subentendida: a ideia da interdisciplinaridade, um dos pilares fundantes da EA.

O texto inscrito no *caput* e parágrafos do Artigo 19 evidencia o papel primordial da universidade e das outras instituições de Ensino Superior na questão da EA. Não resta dúvida de que a universidade é o *locus* catalisador das demandas não materiais dos sistemas de ensino.

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental. (BRASIL, 2012).

A universidade e as instituições correlatas são formadoras dos licenciados que atuarão nas escolas de Educação Básica e preparam os docentes da Educação Superior. Não obstante o que foi afirmado, a integração da EA nos cursos de graduação ainda não foi efetivada apropriadamente. Abordando o tema, Gaudiano (2005, p. 130) afirma:

No campo da Educação Superior, a incorporação da dimensão ambiental implica uma tarefa ainda pendente, apesar de o debate se prolongar há mais de três décadas. As possibilidades de incorporação dependem de um conjunto de fatores próprios da construção do campo do interdisciplinar, dos pontos de vista teórico e metodológico; no entanto, também intervêm diversos elementos de natureza institucional que resistem a assumir uma noção que modifica substancialmente o equilíbrio de forças no interior dos cursos e altera qualitativamente seus objetos de estudo. Quer dizer, ameaça o *status quo*.

Não se apequenar diante do gigantesco desafio é uma condição absolutamente necessária para vencer os obstáculos antepostos ao estabelecimento de uma EA significativa e transformadora nos cursos de graduação do Ensino Superior. Porém, é necessário mais que vontade para que as transformações aconteçam; tomada de posição é atitude imprescindível. Contudo, cabe pontuar que esse posicionamento deve ser acompanhado de propostas que possam ser discutidas e validadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Nas disposições do Art. 20 (BRASIL, 2012): “As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação”, fica claro o diálogo com outras resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)

que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e orientações para a Educação Superior.

Para esta pesquisa, cabe destacar a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que “Define 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” (BRASIL, 2015). O diálogo faz-se necessário devido à Resolução mencionada abordar os aspectos ambientais na formação dos professores.

Torna-se indispensável o conhecimento de alguns artigos da Resolução CNE/CP nº 2/2015 em função do seu objeto, que trata da formação inicial e continuada dos professores. Ora, uma pesquisa que aborda os aspectos legais da EA nos cursos de licenciatura de uma Universidade Pública não pode se omitir do enfrentamento mínimo das disposições normativas que estabelecem as prescrições básicas para os cursos de formação inicial para a docência.

A Resolução estabelece, no seu Artigo 1º, o conteúdo sobre o qual irá dispor e, nos parágrafos 1º e 2º, o modo como deve ser organizado o plano de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos 3 programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de Ensino Superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015).

Atenção especial deve ser dada aos documentos institucionais elencados no Parágrafo 2º, a saber: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto

Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Esses documentos se revestem de importância porque devem apresentar alinhamento nos seus princípios e convergência com as políticas da Educação Básica.

O *caput* do Artigo 2º determina a quem se aplicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica nas diferentes etapas e modalidades, conforme a organização do ensino formal do Brasil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Já o Parágrafo 1º detalha uma compreensão generosa do trabalho docente, sugerindo uma formação mais ampla que considere diferentes aspectos inerentes à atuação do professor, não se restringindo aos elementos técnicos da formação.

No Artigo 3º, foi estabelecida a finalidade da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

[...]

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Educação Superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

[...]

VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015).

O Parágrafo 6º prescreve a articulação necessária entre as instituições de Educação Superior e os sistemas de Educação Básica para o projeto de formação dos professores. Nesse mesmo Parágrafo, do Inciso I ao VI, está previsto o que o projeto de formação deve contemplar. Em razão do tema da presente pesquisa, destaca-se o inteiro teor do Inciso VI, que faz menção, entre outras questões, às socioambientais.

O Inciso VIII do Artigo 8º evidencia que a formação dos professores passa, sim, pelo desenvolvimento dos conteúdos de princípios, de objetivos, de conceitos e práticas atinentes à dimensão ambiental da educação.

Art. 8º O (A) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

[...]

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. (BRASIL, 2015).

O curso de formação inicial de professor que não proporcionar o desenvolvimento das aptidões elencadas no Inciso VIII está em desconformidade com o texto da Resolução CNE/CP nº 2/2015.

No Artigo 12, estão propostos os três núcleos que devem estruturar os cursos de licenciaturas. Especificamente, a Alínea d do Inciso II aborda a necessidade das “contribuições e dos conhecimentos”, entre outros do “ambiental-ecológico”, para a educação.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

[...]

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em [...]. (BRASIL, 2015).

Desse modo, confirma-se a necessidade da contribuição da dimensão ambiental para a educação.

Para fechar esta seção, é possível afirmar que o conjunto principal de dispositivos legais e normativos que estruturam a institucionalização da EA nos sistemas de ensino da educação formal do Brasil é constituído pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), Lei Federal nº 6.938 (BRASIL, 1981), Lei Federal nº 9.394 (BRASIL, 1996), Lei Federal nº 9.795 (BRASIL, 1999), Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2012) e Resolução CNE/CP nº 2 (2015). Portanto, é a partir do conjunto supracitado que se estrutura o tema da pesquisa.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Situando as bases da formação

A história dos cursos de licenciaturas no Brasil é marcada por uma trajetória não linear. Os avanços são intercalados por retrocessos que sinalizam certo descaso da sociedade e do Estado para com a educação. Como exemplo, há o vivenciado em maio de 2016, quando Dilma Rousseff, reeleita legitimamente pela vontade do povo brasileiro, foi afastada da Presidência da República e, posteriormente, teve o mandato cassado num golpe orquestrado pelas forças mais reacionárias da política brasileira. A força do golpe logo se fez sentir na área da educação com a reforma da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), retirando direitos dos trabalhadores brasileiros e precarizando ainda mais a situação dos professores da Educação Básica do ensino privado.

No mesmo período, registrou-se a alteração da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta, que vinha sendo discutida amplamente por diferentes segmentos da sociedade brasileira, mais notadamente pelas forças do campo democrático, que apregoam uma educação emancipadora, adotava a concepção de uma educação “formativa”, humanista. Como resultado do golpe, essa orientação foi substituída por uma concepção mais “pragmática” de recorte técnico, de omissão em relação a algumas questões importantes atinentes ao ensino, incorrendo em mais um atraso significativo para a educação brasileira.

A formação dos professores da Educação Básica é uma agenda que ainda não foi tratada de forma adequada pelo Estado Brasileiro. Agenda essa que se torna mais complexa devido aos desafios colocados pelo turbilhão incessante de transformações socioeconômicas e políticas, marca distintiva da sociedade contemporânea, que traz implicações mais profundas para os países periféricos como o Brasil. Desse modo, a formação dos profissionais da educação demanda pensar possibilidades que prevejam mais que dotar os docentes de “conhecimento específico”. A formação inicial precisa oportunizar aos futuros professores o desenvolvimento da sua capacidade de “leitura do mundo”, possibilitando, assim, que eles tenham a compreensão da realidade que os cerca e que é vivenciada pelo aluno. Fazer essa leitura é indispensável para que os professores estabeleçam vínculos com os alunos.

Os documentos de referência que normatizam, regulamentam e orientam os cursos de formação inicial de professores abrem espaços para que cada instituição, de acordo com a realidade na qual está inserida, possa conciliar a sua concepção formativa de professores com o atendimento aos aspectos legais e às diretrizes curriculares nacionais.

Atualmente, o conjunto formado pela legislação, normas e regulamentação estabelece, para os cursos de formação inicial de professores, uma configuração que privilegia o conjunto teoria/prática ao longo do curso. Portanto, a proposta curricular das instituições formadoras deve estar em consonância com as determinações legais. Nesse sentido, os documentos oficiais expressam a intencionalidade da inserção dos futuros professores nas atividades cotidianas da escola desde o início da sua formação.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), documento de identificação de um curso de graduação, precisa observar extensa lista de dispositivos de natureza legal e infralegal, além das normas internas específicas da respectiva instituição. A título exemplificativo, a seguir está apresentado um conjunto constituído por leis, decretos, portaria, resoluções e outros documentos que, juntamente com outros, são observados quando da elaboração de um PPC:

- a) Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB);
- b) Lei nº 9.795/1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental;
- c) Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- d) Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências;
- e) Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- f) Decreto nº 4.281/2002, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNAE);
- g) Decreto nº 5.626/2005, que torna a Libras disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores;

- h) Portaria MEC nº 1.428/2018, que dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior (IES), de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial;
- i) Resolução CNE/CP nº 1/2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;
- j) Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
- k) Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define 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;
- l) Resoluções do CNE que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação (licenciatura);
- m) Resolução CONAES nº 01/2010, que normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE); o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional (PPI).

Entre esse conjunto, cabe destacar uma lei e duas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) em função das implicações gerais que possuem no regramento dos cursos de formação de professores: a Lei nº 9.394/1996, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e a Resolução CNE/CP nº 2/2017. Alguns poucos artigos desses dispositivos são suficientes para esclarecer as linhas gerais da formação inicial de professores.

Em relação à LDB, no seu Artigo 61, está especificado quem são “os profissionais da educação escolar básica” e a “formação para atender às especificidades do exercício de suas atividades”. Os Artigos 61, 62, 62B, 63 e 65 da LDB abordam a formação inicial dos professores da Educação Básica. Esses artigos apresentam ideias relativas à formação inicial dos professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015, que “Define 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”, estabelece que:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreendem:
I – cursos de graduação de licenciatura;
II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
III – cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).

No Artigo 9º dessa Resolução, junto aos cursos de licenciaturas no nível superior, estão apontados os cursos de “formação pedagógica” como uma categoria de formação inicial para os professores da Educação Básica. De longa data, o Estado Brasileiro não consegue preparar os quadros necessários para o exercício do magistério na Educação Básica, então surgem essas propostas, inicialmente classificadas como temporárias, que vão se perpetuando ao longo do tempo, demonstrando cabalmente a descontinuidade das políticas públicas na área da Educação.

No Artigo 12 da mesma Resolução, estão disposições relativas à organização dos cursos de formação inicial em nível superior (as licenciaturas). As instituições formadoras precisam atentar para os três núcleos elencados na Resolução: núcleo de estudos de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. É em torno desses núcleos que se organiza o currículo do curso de graduação em licenciatura.

Ainda, em relação às disposições da Resolução CNE/CP nº 2/2015, cabe destacar o Artigo 13, no qual está estipulado o quantitativo mínimo de horas necessárias para a integralização de um curso de formação inicial de professores para a Educação Básica, bem como a distribuição dessas horas.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do Artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no Inciso III do Artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015).

O Artigo faz a prescrição de 3.200 horas de trabalho acadêmico distribuídas ao longo de oito semestres ou quatro anos do curso de formação inicial de professores para a Educação Básica. Das disposições desse Artigo, observa-se a preocupação com a prática. Essa dimensão da formação inicial dos professores da Educação Básica é contemplada com 400 horas de prática como componente curricular, parte importante das 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado também se constitui como prática, e 200 horas de “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes”. As disposições constantes do Artigo 13 denotam a preocupação do CNE com uma formação mais voltada para os aspectos práticos da docência.

A Resolução CNE/CP nº 2/2017 “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”. Embora essa Resolução, basicamente, contemple a Educação Básica, os Artigos 5º e 17, destacados a seguir, merecem atenção porque trazem implicações para os cursos de formação de professores.

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2017).

No *caput* do Artigo 5º, fica destacado que a BNCC se constitui em documento de referência para as instituições da Educação Básica. Mais ainda, o Artigo destaca que os currículos das instituições devem ser construídos ou revisados a partir dos conteúdos indicativos da BNCC. O §1º ratifica as disposições do *caput*, que coloca a BNCC como base de concepção dos currículos, prevendo a “articulação e coordenação de políticas e ações educacionais” e sugerindo alterações nos cursos de formação de professores.

É no Artigo 17 da Resolução CNE/CP nº 2/2017 que fica mais evidente a orientação para mudança dos currículos dos cursos de formação de professores. No Artigo, a expressão utilizada é “adequar-se”:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017. (BRASIL, 2017).

O texto do Artigo 17 menciona, de modo vago, a “valorização do professor e da sua formação inicial e continuada”, sem detalhar o que seria, nem como se daria essa valorização. No entanto, deixa claro que o currículo dos cursos de formação deve ser balizado pela BNCC, estipulando prazo para as alterações. Ainda em relação à BNCC, cabe destacar a quase absoluta omissão do documento em relação à EA. O texto da BNCC desconsidera toda a legislação que embasa a EA nos sistemas de ensino formal, gerando lacunas que precisam ser debatidas e posteriormente retomadas no seu texto.

Dos documentos expostos, evidencia-se, na Resolução CNE/CP nº 2/2015, uma orientação voltada a articular a teoria com a prática. Os futuros professores

precisam seguir um percurso formativo que busque o equilíbrio entre o domínio dos conteúdos específicos e os fundamentos didáticos. Mas, afinal, o que justifica a intencionalidade para esse conjunto de prescrições referentes à formação dos docentes? Inicialmente, pode-se acreditar na busca de uma formação menos centrada nos aspectos teóricos e, por outro lado, mais focada na ação prática dos futuros professores.

3.2 A ação do professor e a construção do conhecimento

As instituições de ensino são lugares privilegiados para o estabelecimento de relacionamentos pessoais. Nesse sentido, a sala de aula, como espaço onde ocorre uma sucessão de atividades e variadas interações entre os atores que por ali circulam, proporciona oportunidades ímpares para a construção do conhecimento, alicerçado nas interações e nos processos cognitivos estabelecidos pelos participantes da aula.

A rotina da sala de aula apresenta especificidades em relação ao que acontece em outros espaços. Essas especificidades dizem respeito às relações estabelecidas diariamente no convívio entre alunos e professores, contemplando a visão e a cultura dos participantes da aula em relação aos temas trabalhados/estudados. O dia a dia da sala de aula sofre interferências da regulação institucional. Não menos importantes são as convenções sociais, que adentram a sala de aula configurando situações que podem favorecer ou dificultar os trabalhos propostos para determinado evento.

A diversidade dos participantes presentes na sala de aula confere possibilidade maior de encontros e desencontros relativos à visão do mundo e do significado das coisas. Isso se torna relevante porque cada sujeito possui aspectos emocionais, cognitivos e intelectuais que se revelam nos momentos de interação, podendo ou não influenciar os outros participantes. As interações podem proporcionar a incorporação, a reelaboração e a criação de novos significados para as ideias, para as representações e para as concepções teóricas de cada um dos participantes de uma aula.

No cotidiano da sala de aula, ocorrem particularidades em relação ao que se passa em outros espaços de aprendizagens. Particularidades estas que correspondem ao conjunto de relações estabelecidas na convivência cotidiana, que,

em última análise, traduzem a trajetória de vida e a visão de mundo de cada um dos participantes da aula. É neste processo de estabelecimento das relações que se objetivam os significados e se apresentam as possibilidades de construção/reconstrução do conhecimento.

As interações são de fundamental importância porque viabilizam a construção de significados pelos participantes a partir das teorias e temas desenvolvidos em aula, contribuindo para o embasamento da apreensão e da construção do conhecimento. Nesse ponto, entende-se que a construção do conhecimento ocorre a partir de um momento inicial, o contato inicial com algo trazido pelo professor ou por colegas.

A construção do conhecimento em sala de aula está sujeita às relações constituídas e, por conseguinte, é resultante das condições de envolvimento estabelecidas durante a aula. Para Tassoni (2000, p. 06), “[...] é, portanto, através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, dessa forma apropria-se (ou constrói) novos conhecimentos”. Numa livre interpretação da afirmação de Tassoni, pode-se dizer que as interações estabelecidas proporcionam a incorporação e a reelaboração de conhecimentos e a criação de novos significados para os saberes preexistentes.

Ao abordar a expressão “construção do conhecimento”, é importante pensar no significado de “conhecimento”. Para Luckesi (1985, p. 51):

O conhecimento é uma capacidade disponível em nós, seres humanos, para que processemos de forma mais adequada a nossa vida, com menos riscos e menos perigos. O conhecimento tem o poder de transformar a opacidade da realidade em caminhos “iluminados”, de tal forma que nos permite agir com certeza, segurança e previsão.

De acordo com Luckesi (1985), a busca pelo conhecimento deriva das necessidades da natureza humana, tendo, portanto, um viés de utilidade e de sobrevivência. Em sua abordagem sobre o tema, Gadotti (2011, p. 54) assevera que: “A sociedade contemporânea está marcada pela questão do conhecimento. E não é por acaso. O conhecimento tornou-se peça-chave para entender a própria evolução das estruturas sociais, políticas e econômicas atuais”. Dito de outra forma, o conhecimento formal, na atualidade, ocupa, na atualidade, uma posição de centralidade.

Para além dos pressupostos da “racionalidade moderna”, Sousa Santos (2008) propõe novas bases para o entendimento sobre o conhecimento na obra “Um discurso sobre a ciência”. Cunha (2008, p. 119) afirma que: “Nessa perspectiva, o conhecimento é visto na sua condição sociocultural, sempre relativo e em movimento, distanciando-se das generalizações amplas e assumindo a sua subjetividade como valor”. No entendimento exposto pela autora, existe uma aproximação do conhecimento com o “eu”, com o individual, visto que a subjetividade é considerada.

Saindo de uma concepção ampla do “conhecimento” e adentrando na esfera da educação e do ensino, o “conhecimento” adquire uma configuração mais abrangente, que discute entre outras questões: qual conhecimento? Para quem? Quem são os envolvidos? Para Cunha e Broilo (2008, p. 32):

O ensino não é apenas o cenário da docência, ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de sala de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que a dimensiona e incluir o movimento e a possibilidade de novas racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, numa relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. Certamente essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas e nem prescindir de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva.

Na explicitação das autoras, distinguem-se, pelo menos, duas ideias: novos papéis para professores e alunos e o sentido da coletividade. Já não cabe mais a centralidade destinada, na pedagogia tradicional, ao professor, visto como detentor absoluto do saber, do conhecimento. Agora, o professor tem outra função a desempenhar, ou seja, vai ser o condutor do trabalho em sala de aula, um trabalho de construção coletiva, que leva em consideração a trajetória de vida dos alunos e sua visão de mundo; tudo isso permeado por novas relações professor-aluno, que pressupõem uma responsabilidade mútua. Aprofundando a interpretação, pode-se apontar para uma nova proposta de trabalho, deslocando-se ao encontro de uma posição horizontal nas relações estabelecidas, deixando ao largo as relações fundadas em estruturas hierárquicas tal qual professor/aluno, as interações estimulariam o protagonismo dos alunos na aprendizagem, passo inicial para que possa haver a construção do conhecimento.

Afora a questão da legalidade, da organização dos sistemas de ensino, da formação do professor, que, em maior ou menor grau, influenciarão no cotidiano da sala de aula, outro aspecto importante é que o trabalho do professor está inserido num sistema econômico de produção do qual não pode ser separado e que traz implicações na sua atuação em sala de aula. Conforme Castro; Cavalcanti (2017, p. 54):

O trabalho docente, ao longo da sua evolução, incorpora o funcionamento do sistema capitalista e passa a ser visto como um dos meios de se produzir riqueza, acarretando a continuidade da exploração do trabalhador, que obedece ao ritmo de produção exigida pelo capitalismo.

Nessa situação, o professor deve considerar as contradições que chegam à sala de aula e não deve escamotear que se vive num sistema que proporciona a luta de classes e que esta se revela em todos os ambientes da vida social por meio das relações estabelecidas. Uma atitude consequente para o professor em sala de aula é o estabelecimento de um diálogo franco e aberto que faça emergir essas questões. De acordo com Freire; Shor (1986, p. 123):

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos.

A afirmação dos autores sinaliza a postura que se requer dos professores nos dias atuais, a abertura para o diálogo. Compreende-se este como a disposição para falar com o outro e escutar o que ele diz. É a oportunidade de entender o que a outra pessoa sente. Essa sinalização envolve uma série de requisitos, sendo o essencial, para o desenvolvimento dessa pesquisa, o acolhimento, pois é a partir desse ponto que pode haver uma transformação significativa nas relações entre as pessoas, com implicações que levem à construção conjunta do conhecimento.

O esgotamento de um assunto ou tema não ocorre, uma vez que sempre é possível o surgimento de um novo entendimento a respeito de algo já tratado. Talvez a eloquência de alguns escritos e a abundância de trabalhos relativos a determinado tema deem a falsa impressão de que nada mais pode ser acrescentado, o que não é verdade.

Para corroborar com os argumentos sustentados até aqui, cabe, ainda, citar a contribuição de Callai (2003) e Gadotti (2011). Conforme Callai (2003, p. 101): “O processo de construção do conhecimento é, pois, uma tarefa que o estudante deve realizar, e o nosso grande desafio como professores é oportunizar-lhe as condições para tanto”. Dessa maneira, Callai coloca sobre o professor o desafio da criação de oportunidades para que os alunos tenham a autonomia no processo de construção do conhecimento. Posto de outro modo, o professor precisa desenvolver o trabalho de orientar e conduzir as ações para que surjam as condições necessárias à emergência do conhecimento, possibilitando, assim, a emergência do conhecimento na sala de aula. No tocante ao mesmo tema, Gadotti (2011, p. 51) pontua que “O professor precisa saber organizar seu trabalho, orientar o aluno a organizar o seu [...]”. Quando abre espaço para a autonomia dos alunos, o professor não se exime do seu papel institucional, mas adota outros termos para desenvolver seu trabalho.

O contexto em que se situa a formação do professor é o da educação, e é a partir desse ponto que podem ser compreendidas as diretrizes das diferentes concepções de educação. Conforme afirmação de Pimenta; Anastasiou (2010, p. 97):

A educação é um processo de humanização. Ou seja, é processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural. De valores. De finalidades. A tarefa da educação é inserir as crianças e os jovens tanto no avanço civilizatório, para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e de atitudes. Portanto, sua tarefa é garantir que se apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gerar soluções. Apropriar-se dessa riqueza da civilização e dos problemas que essa mesma civilização produziu. É nessa contradição que se inserem as demandas por educação, fenômeno e prática complexos, porque historicamente situados. Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano.

Quando apontam os avanços do processo civilizatório, este deve ser entendido no acolhimento da diferença, no reconhecimento da diversidade nunca como a prevalência, imposição ou domínio de uma visão do mundo sobre outra. Ainda, no trecho transcrito de Pimenta; Anastasiou fica evidenciado que é

necessário encarar a educação como um fenômeno complexo. Ela é campo de contradições, mas também de encontros. É campo propício para a problematização da realidade que nos cerca. Não é possível depositar na educação formal todo o compromisso das transformações que a sociedade almeja, porém, é por intermédio da educação que pode ser estruturada a base de uma sociedade mais igualitária, justa e solidária.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi criada pela Lei Federal nº 11.640, em 11 de janeiro de 2008. Inicialmente, essa Lei dispõe que: “Art. 1º Fica instituída a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, de natureza pública, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Bagé, Estado do Rio Grande do Sul”. Administrativamente, a Instituição caracteriza-se como uma fundação pública.

A criação da Unipampa precisa ser compreendida no contexto da Política de Expansão Universitária implantada pelo Governo Federal na gestão do Presidente Lula, constituindo-se numa conquista histórica para a designada “metade sul” do Estado do Rio Grande do Sul. A Universidade é fruto da intensa mobilização de lideranças sociais e políticas, bem como da população da sua área de abrangência. De acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Universidade Federal do Pampa (2014, p.12-13)¹:

A Fundação Universidade Federal do Pampa é resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou guarida na política de expansão e renovação das Instituições Federais de Educação Superior, incentivada pelo Governo Federal desde a segunda metade da primeira década de 2000. Veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica – um extenso território, com problemas no processo de desenvolvimento, inclusive de acesso à Educação Básica e à Educação Superior – a “Metade Sul” do Rio Grande do Sul. Veio ainda para contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina.

O reconhecimento das condições regionais, aliado à necessidade de ampliar a oferta de Ensino Superior gratuito e de qualidade nesta região, motivou a proposição dos dirigentes dos municípios da área de abrangência da UNIPAMPA a pleitear, junto ao Ministério da Educação, uma Instituição Federal de Ensino Superior. O atendimento a esse pleito foi anunciado no dia 27 de julho de 2005, em ato público realizado na cidade de Bagé, com a presença do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Nessa mesma ocasião, foi anunciado o Consórcio Universitário da Metade Sul, responsável, no primeiro momento, pela implantação da nova Universidade. Em 22 de novembro de 2005, esse consórcio foi firmado mediante a assinatura de um Acordo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), prevendo a ampliação da Educação Superior no Estado. Coube à UFSM implantar os campi nas cidades de São Borja, Itaqui, Alegrete, Uruguaiana e São Gabriel e, à UFPel, os campi de Jaguarão, Bagé, Dom Pedrito, Caçapava do Sul e Santana do Livramento.

¹ Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI (2014 -2018).

Os objetivos da Instituição estão estabelecidos no Artigo 2º da Lei nº 11.640/2008: “A Unipampa terá por objetivos ministrar Ensino Superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul” (BRASIL, 2008).

Os dez municípios do Estado do Rio Grande do Sul onde estão localizados os *campi* da Universidade podem ser visualizados na Figura 1.

Figura 1 – Municípios da localização dos *campi* da Unipampa.



Se, por um lado, a dispersão geográfica dos *campi* apresenta uma série de dificuldades de ordem administrativa, por outro, proporciona a proximidade com as instituições e populações existentes nessa vasta área. Essa proximidade ocorre por diferentes situações, que vão da oferta de ensino de graduação e pós-graduação às ações na área de extensão e ao trabalho realizado por numerosos grupos de pesquisas.

Conforme dados do seu *site*, a Unipampa apresenta numerosa relação de cursos de graduação presenciais ofertados aos que pretendem prosseguir com os seus estudos. Como pode ser visualizado no Quadro 3, são cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos.

Quadro 3 – Cursos presenciais de graduação.

(continua)

Curso	Tipo	Campus
Ciência da Computação	Bacharelado	Alegrete
Engenharia Agrícola	Bacharelado	Alegrete
Engenharia Civil	Bacharelado	Alegrete
Engenharia de Software	Bacharelado	Alegrete
Engenharia de Telecomunicações	Bacharelado	Alegrete
Engenharia Elétrica	Bacharelado	Alegrete
Engenharia Mecânica	Bacharelado	Alegrete
Engenharia de Alimentos	Bacharelado	Bagé
Engenharia de Computação	Bacharelado	Bagé
Engenharia de Energia	Bacharelado	Bagé
Engenharia de Produção	Bacharelado	Bagé
Engenharia Química	Bacharelado	Bagé
Física	Licenciatura	Bagé
Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa	Licenciatura	Bagé
Letras-Português/Espanhol e Respectivas Literaturas	Licenciatura	Bagé
Letras-Português/Inglês e Respectivas Literaturas	Licenciatura	Bagé
Letras-Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas	Licenciatura	Bagé
Letras-Português e Literaturas da Língua Portuguesa	Licenciatura	Bagé
Matemática	Licenciatura	Bagé
Música	Licenciatura	Bagé
Química	Licenciatura	Bagé
Ciências Exatas	Licenciatura	Caçapava do Sul
Engenharia Ambiental e Sanitária	Bacharelado	Caçapava do Sul
Geofísica	Bacharelado	Caçapava do Sul
Geologia	Bacharelado	Caçapava do Sul

Quadro 3 – Cursos presenciais de graduação.

(conclusão)

Mineração	Tecnológico	Caçapava do Sul
Agronegócio	Tecnológico	Dom Pedrito
Ciências da Natureza	Licenciatura	Dom Pedrito
Educação do Campo	Licenciatura	Dom Pedrito
Enologia	Bacharelado	Dom Pedrito
Zootecnia	Bacharelado	Dom Pedrito
Agronomia	Bacharelado	Itaqui
Ciência e Tecnologia de Alimentos	Bacharelado	Itaqui
Engenharia em Agrimensura	Bacharelado	Itaqui
Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia	Bacharelado	Itaqui
Matemática	Licenciatura	Itaqui
Nutrição	Bacharelado	Itaqui
Gestão de Turismo	Tecnológico	Jaguarão
História	Licenciatura	Jaguarão
Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas	Licenciatura	Jaguarão
Pedagogia	Licenciatura	Jaguarão
Produção e Política Cultural	Bacharelado	Jaguarão
Administração	Bacharelado	Santana do Livramento
Ciências Econômicas	Bacharelado	Santana do Livramento
Direito	Bacharelado	Santana do Livramento
Gestão Pública	Tecnológico	Santana do Livramento
Relações Internacionais	Bacharelado	Santana do Livramento
Ciências Humanas	Licenciatura	São Borja
Ciências Sociais - Ciência Política	Bacharelado	São Borja
Comunicação Social - Publicidade e Propaganda	Bacharelado	São Borja
Direito	Bacharelado	São Borja
Jornalismo	Bacharelado	São Borja
Relações Públicas	Bacharelado	São Borja
Serviço Social	Bacharelado	São Borja
Biotecnologia	Bacharelado	São Gabriel
Ciências Biológicas	Bacharelado	São Gabriel
Ciências Biológicas	Licenciatura	São Gabriel
Engenharia Florestal	Bacharelado	São Gabriel
Gestão Ambiental	Bacharelado	São Gabriel
Aquicultura	Tecnológico	Uruguaiana
Ciências da Natureza	Licenciatura	Uruguaiana
Educação Física	Licenciatura	Uruguaiana
Enfermagem	Bacharelado	Uruguaiana
Farmácia	Bacharelado	Uruguaiana
Fisioterapia	Bacharelado	Uruguaiana

Medicina	Bacharelado	Uruguaiana
Medicina Veterinária	Bacharelado	Uruguaiana

Fonte: Autor (2019).

Como pode ser observado, poucos cursos são duplicados em mais de um *campus*. Esses são os cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Ciências da Natureza e Bacharelado em Direito. Também é possível constatar, por meio da análise do quadro, que o *campus* Bagé é o que apresenta o maior número de cursos, tanto em geral quanto em relação às licenciaturas especificamente.

Cabe destacar que é de suma importância a atuação da Unipampa na formação inicial de professores, visto que são poucas as Instituições de Ensino Superior (IES) formadoras de professores nesta grande área. Desse modo, dos dez *campi*, apenas os *campi* Alegrete e Santana do Livramento não apresentam cursos de licenciatura, demonstrando o compromisso da Instituição com o desenvolvimento da educação. Além dos cursos de graduação presencial, a Unipampa desenvolve cursos de graduação na modalidade Educação a Distância (EaD) por meio dos polos Universidade Aberta do Brasil (UAB) com os cursos de licenciatura em Letras – Português, Geografia, e Pedagogia e o curso de bacharelado em Administração. Também oferta um curso EaD institucional, a licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Ainda no tocante ao ensino, além dos cursos de graduação, a Unipampa desenvolve um conjunto de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, incluindo mestrados acadêmicos e profissionais e cinco doutorados.

A Unipampa conta, atualmente, com 25 cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Entre esses, a maioria é de mestrado acadêmico e mestrado profissional, destacando-se o *campus* Uruguaiana com a maior concentração dos cursos desenvolvidos. A constituição dos cursos de mestrado e doutorado tem maior importância, em relação aos cursos de especialização, porque fomentam a criação de inúmeros grupos de pesquisas que desenvolvem trabalhos voltados às necessidades e especificidades locais/regionais.

A Instituição coloca à disposição da comunidade cursos *lato sensu* abrangendo um espectro diversificado de especializações nas mais diferentes áreas do conhecimento. São mais de 20 cursos de especialização ofertados de modo não

contínuo, ou seja, cada curso precisa concluir a respectiva turma para que possa ser ofertado novamente.

Está registrado na história da Instituição que, no período compreendido do dia 27 de agosto ao dia 24 de setembro do ano de 2010, foram realizadas as colações de grau das primeiras turmas de formandos, totalizando 244 diplomados. Sendo essas as primeiras formaturas da Unipampa, coube à turma do curso de graduação em Enfermagem a primazia da realização da primeira cerimônia. A partir desse ano, o calendário de formaturas contempla turmas de formandos no primeiro e no segundo semestres.

Quadro 4 – Cursos *stricto sensu*.

Campus	Curso
Alegrete	MA Engenharia
Alegrete	MA Engenharia Elétrica
Alegrete	MP Engenharia de Software
Bagé	MA Ciência e Engenharia de Materiais
Bagé	MA Computação Aplicada
Bagé	MA Ensino
Bagé	MP Ensino de Ciências
Bagé	MP Ensino de Línguas
Caçapava do Sul	MP em Matemática em Rede – PROFMAT
Caçapava do Sul	MP Tecnologia Mineral
Jaguarão	MP Educação
Santana do Livramento	MA Administração
São Borja	MP Comunicação e Indústria Criativa
São Borja	MP Políticas Públicas
São Gabriel	MA Ciências Biológicas
São Gabriel	Doutorado Ciências Biológicas
Uruguaiiana	MA Bioquímica
Uruguaiiana	MA Ciência Animal
Uruguaiiana	MA Ciências Farmacêuticas
Uruguaiiana	Mestrado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas
Uruguaiiana	Mestrado em Rede Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde
Uruguaiiana	Doutorado em Bioquímica
Uruguaiiana	Doutorado em Ciência Animal
Uruguaiiana	Doutorado Multicêntrico em Ciências Fisiológicas
Uruguaiiana	Doutorado em Rede Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Fonte: Autor (2019).

MA: mestrado acadêmico. MP: mestrado profissional.

Os dados de dezembro de 2018 apontam que a comunidade acadêmica é constituída por mais de 13.000 discentes de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*, 855 docentes e 896 técnicos administrativos em

educação. Também uma força de cerca de 420 trabalhadores (contratados pelas empresas prestadoras de serviços terceirizados) desenvolve suas atividades de apoio para o funcionamento da Unipampa.

Apesar de sua breve história, a Unipampa é uma Instituição Pública de Ensino Superior compromissada com a região e com o Brasil. Partindo da compreensão de uma estrutura universitária e considerando que as universidades, desde seu surgimento, desempenham um papel destacado na sociedade, Pimenta; Anastasiou (2010, p. 161-162) afirmam:

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados também nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar e na experimentação e análise dos projetos de extensão, mediante as relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos do conhecimento.

Como instituição educativa, a universidade precisa assumir a sua identidade como centro de construção e difusão do conhecimento, o qual deve ser transformador e, atualizado, ir ao encontro das necessidades dos deserdados deste País tão desigual. Que a universidade não se descuide da sua finalidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

5 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escolha da metodologia é uma decisão que influi nos desdobramentos da pesquisa. Mais do que uma simples opção técnica, essa escolha se apresenta em conformidade com a visão de mundo do pesquisador, uma vez que é com a visão de mundo que o homem empreende suas ações. Para Freire (2005, p. 106-107):

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

O pesquisador pode exercer sua humanidade criadora e transformadora, e o faz por meio da sua concepção de mundo, a qual reside longe da tal “neutralidade científica”, mas que habita a mais recôndita intimidade de cada indivíduo. O pesquisador, como humano que é, traz toda uma carga de vivências, de emoções, que influenciarão na condução do seu trabalho e das suas pesquisas.

Mas qual é a definição para o termo “pesquisa”? Para Gil (1996, p. 19), “Pesquisa é um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Fica claro que, para o autor, a pesquisa assenta-se na racionalidade padronizada, ou seja, os procedimentos seguem modelos predefinidos que levarão o pesquisador a obter respostas acerca de determinada situação. Concordando com essa definição, Marconi; Lakatos (2009, p. 43) afirmam que:

A pesquisa pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos [...].

Ou seja, a pesquisa é um procedimento preconcebido que percorre um determinado percurso objetivando respostas para uma questão central. Ainda quanto à definição do termo “pesquisa”, Minayo (2002, p. 17) expõe:

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

No entendimento de Minayo (2002), a pesquisa está vinculada a uma questão da realidade, ou seja, não existe um tema de pesquisa surgido “do nada”. O problema de toda e qualquer pesquisa é preexistente a ela, está materializado no cotidiano de um grupo, segmento social ou, de forma mais ampla, da sociedade.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa bibliográfica e de análise documental. Para Minayo (2002), a abordagem qualitativa apresenta-se como característica essencial da pesquisa na área das Ciências Sociais, em que se insere a Educação, aqui entendida num conceito ampliado, com suas implicações com as Humanidades, buscando o conhecimento por meio da interpretação e da compreensão dos dados do fenômeno pesquisado, observando, para isso, os marcos metodológicos estabelecidos.

De acordo com Marconi; Lakatos (2007, p. 62), “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Para André; Lüdke (1986, p. 38), a análise documental, por “se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, justifica o seu emprego em variadas situações de pesquisa. Uma das características da pesquisa documental que precisa ser considerada é a efetivação de uma análise sustentada na adequada interpretação dos dados obtidos sem deixar de considerar, no mesmo patamar de importância, o tema e a questão norteadora da pesquisa.

As decisões acerca dos procedimentos adotados na condução da pesquisa definem, em certo grau, as respostas passíveis de obtenção. Nesse sentido, considerando que a análise documental se constitui como uma abordagem apropriada para as pesquisas na área da Educação e do Ensino e uma vez que a base conceitual da análise documental está em consonância com a proposta deste trabalho, optou-se pela análise documental como percurso para alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em oito cursos presenciais de graduação em licenciatura com ingresso regular, ofertados pela Unipampa. A escolha dos cursos ocorreu por sorteio nos *campi* onde havia mais de um curso de licenciatura. Esse grupo é constituído pelos *campi* Bagé, Caçapava do Sul, Jaguarão e Uruguiana. Nos *campi* em que há somente um curso de licenciatura, a escolha foi direcionada a este, ocorrendo no grupo formado pelos *campi* Itaqui, São Borja e São Gabriel.

No *campus* Dom Pedrito, onde são ofertados dois cursos de graduação em licenciatura não foi realizado o sorteio, sendo direcionada a escolha para o curso de Ciências da Natureza. Nesse caso, o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi preterido em virtude de algumas circunstâncias: apresenta uma concepção diferenciada em relação aos outros cursos de licenciatura da Universidade, o ingresso é feito por edital específico, tem um período de aulas e outras atividades inerentes ao curso distintas dos outros cursos, entre outros fatores. A opção pelo curso de Ciências da Natureza se deu vislumbrando, para um futuro próximo, uma pesquisa específica para o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

O procedimento do sorteio foi realizado do seguinte modo: foi designado um número para cada curso, conforme a ordem em que estão apresentados no *site* de cada *campus* na aba “cursos de graduação”. Após isso, os números foram sorteados com o uso de um globo giratório (mesmo utilizado em jogos de bingo), procedendo-se à elaboração da lista dos cursos pesquisados.

Num momento inicial, buscou-se identificar, nos textos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), elementos que demonstrassem o tratamento dado por eles à Educação Ambiental (EA) e quais são as oportunidades disponibilizadas para os discentes em relação ao tema. Em outras palavras, buscou-se identificar qual é o encaminhamento relativo à EA no documento que identifica o curso e suas implicações na formação do futuro professor.

Em um momento posterior, a pesquisa foi concentrada na grade da matriz curricular dos cursos para a identificação dos componentes curriculares que apresentassem o termo EA na sua denominação. Para esse procedimento, utilizou-se os descritores “educação ambiental”, “meio ambiente” e “sustentabilidade”. Em uma etapa subsequente, o ementário dos componentes em que esses descritores estavam ausentes da sua denominação foram submetidos aos mesmos descritores.

A escolha dos descritores mencionados justifica-se pela compreensão exposta nos diferentes dispositivos legais que fundamentam a obrigatoriedade da

EA no ensino formal. Também resulta do entendimento extraído da Resolução CNE/CP nº 2/2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Os dados coletados foram submetidos a uma análise para identificação da presença ou da ausência dos elementos estruturantes de EA na formação dos licenciados. No Quadro 5, são apresentados os cursos pesquisados com os respectivos *campi* de origem.

Quadro 5 – Cursos das licenciaturas pesquisadas.

Campus	Curso de Licenciatura	PPC/Versão
Bagé	Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa	2014
Caçapava do Sul	Ciências Exatas	2019
Dom Pedrito	Ciências da Natureza	2019
Itaqui	Matemática	2016
Jaguarão	História	2019
São Borja	Ciências Humanas	2019
São Gabriel	Ciências Biológicas	2013
Uruguiana	Educação Física	2012

Fonte: Autor (2019).

Conforme demonstrado no quadro anterior foram pesquisados os PPCs de oito cursos em diferentes *campi* da Instituição, sendo que o *campus* Santana Livramento e o *campus* Alegrete não ofertam cursos presenciais de graduação em licenciatura. Desse modo o número de cursos pesquisados, é uma amostra do total dos cursos em licenciatura presencial desenvolvidos pela Unipampa.

Para efetivar a análise e a posterior interpretação dos dados levantados, foi elaborada uma classificação dos Componentes Curriculares Obrigatórios. Essa classificação resultou da compreensão das disposições expressas na Lei nº 9.795/1999, na Resolução nº 2/2012 e no entendimento dos autores referenciados para a presente pesquisa. Nesse sentido, acolhendo a ideia de que a EA é “processual, relacional e problematizadora”, os Componentes Curriculares Obrigatórios foram agrupados como:

- Componente Curricular Obrigatório Relacionado Diretamente (CCORD) – quando, no componente curricular, está expressa a abordagem da dimensão ambiental, sendo considerados para isso os termos “EA”, “meio ambiente”, “socioambientais”, “sustentabilidade”, “conservação”, “preservação”. Para a definição

da classificação, examinou-se a denominação do componente curricular, a ementa, os objetivos e a bibliografia recomendada.

- Componente Curricular Obrigatório Relacionado Não Diretamente (CCORND) – quando, no componente curricular, não está expressa explicitamente a abordagem da dimensão ambiental, mas esta fica subentendida por meio dos temas relativos, como as questões étnico-culturais, de cidadania, democracia, desigualdade social, gênero, problematização do modelo de produção capitalista, ética, relações sociais, direitos humanos e qualidade de vida. Para a definição da classificação, examinou-se a denominação do componente curricular, a ementa, os objetivos e a bibliografia recomendada.

- Componente Curricular Obrigatório Não Relacionado (CCONR) – quando, no componente curricular, não está mencionada a dimensão ambiental, apenas a descrição dos conteúdos específicos que são desenvolvidos. Para a definição da classificação, examinou-se a denominação do componente curricular, a ementa, os objetivos e a bibliografia recomendada.

As três categorias de classificação propostas visaram organizar os dados para que deles se extraíssem os indicativos necessários para descortinar a situação dos Componentes Curriculares Obrigatórios em relação ao desenvolvimento da EA nos cursos pesquisados. Na seção seguinte, intitulada “Discussão dos resultados”, são apresentados os dados obtidos e submetidos ao escrutínio interpretativo do pesquisador.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O documento que identifica singularmente um curso de graduação é o Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Este estabelece os princípios de cunho filosófico, pedagógico e político sobre os quais se assentam as bases formativas do discente e futuro egresso do curso. Conforme os próprios documentos, o PPC precisa observar a legislação, a regulação exercida pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) por meio das resoluções atinentes ao curso, bem como apresentar alinhamento com as diretrizes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e outras normas internas da instituição. Ademais, precisa contemplar todos os elementos do processo de formação dos discentes, prevendo a matriz curricular, a articulação dos fundamentos teóricos e práticos e a prescrição do caminho formativo até a integralização do respectivo curso.

Fica claro que o PPC tem uma carga normativa bastante extensa, mas, ainda assim, em que pese a forte regulamentação exercida pelo Estado, o PPC se faz no dia a dia, por meio das atividades desenvolvidas nos cursos. Para Sacristán (2000, p. 117):

Por mais intervencionismo que a administração queira fazer e por precisas que suas orientações pretendam ser, normalmente os professores não podem encontrar nas disposições oficiais um guia preciso para a sua ação. As prescrições curriculares costumam se referir a conteúdos e orientações pedagógicas que podem ser determinantes, no melhor dos casos, para a elaboração de materiais, se se ajustarem a elas, ou para realizar o controle do sistema, mas mais dificilmente costumam ser reguladoras da prática pedagógica dos professores de uma forma direta. Deste nível de decisões ou de orientação não se pode condicionar a prática pedagógica em termos definidos, ainda que se faça através de outros códigos ou de forma indireta. Tampouco a partir dessa regulação é possível transmitir aos professores uma visão coerente e articulada de um campo do saber, uma ponderação de seus componentes, uma determinada visão do valor de um certo conhecimento ou de experiências que abarquem uma disciplina ou área determinada. Cada disposição oficial teria que ser uma espécie de tratado pedagógico.

O que Sacristán (2000) afirma é que, por mais regulamentadas que possam ser as disposições curriculares, estas encontram limitações e que existe possibilidades a serem praticadas nas “entrelinhas” das disposições oficiais. Essa afirmação é um chamado de atenção para o fato de que nem tudo que está prescrito ocorre daquele modo e de que, muitas vezes, o não previsto é o efetivado.

6.1.1 CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA – *CAMPUS BAGÉ*

O curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa é ofertado na modalidade presencial, noturno e com duração de oito semestres. Para a integralização curricular, é necessário vencer uma carga horária mínima de 2.840 horas, dispostas na forma apresentada no Quadro 6. O PPC pesquisado é a versão de 2014 e está disponibilizado em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/90>.

Quadro 6 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	1.980
Estágios Curriculares Supervisionados	420
Atividades Complementares de Graduação	200
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	240

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas dez referências ao termo “Educação Ambiental”, em tópicos distintos. Dessas ocorrências, uma deu-se no tópico Estrutura da Unipampa, quatro em Legislação, uma no Perfil do Egresso e quatro em Concepção do Curso. O tema EA é abordado da seguinte forma no PPC Universidade Federal do Pampa (2014, p. 24):

[...] o curso pretende trabalhar a integração da educação ambiental de modo transversal, contínuo e permanente, nos componentes curriculares aplicados ao ensino, tais como Prática de Ensino em Língua Portuguesa e Literatura, Estágio em Ensino Fundamental e Estágio em Ensino Médio. A educação ambiental pode aparecer como eixo temático dos projetos de estágio bem como tópico de leitura interno aos projetos. Também são previstas ações em projetos de ensino e extensão aplicados à Educação Básica.

Analisando o ementário e os objetivos dos componentes curriculares prática de ensino em língua portuguesa e literatura, estágio em ensino fundamental e estágio em ensino médio”, não foi encontrado nenhum elemento que possa sugerir algum direcionamento desses componentes para uma abordagem da EA. O trecho

“pode aparecer” denota pouca disposição ao enfrentamento do tema. Mais adiante, o tema volta a ser abordado nos seguintes termos:

Além disso, o egresso dos cursos de licenciatura da UNIPAMPA será um profissional capaz de criar desafios, problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, as identidades culturais, a educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2014, p. 29).

Ao fazer esse enunciado, o curso manifesta a intencionalidade formal de trabalhar a EA. No Quadro 7, estão listados os Componentes Curriculares Obrigatórios do curso Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. Considerando a proposta desta pesquisa, é necessário adentrar na matriz curricular visto que a totalidade dos discentes é submetida a esses componentes.

Quadro 7 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Estudos Linguísticos	60
Fundamentos de Língua Portuguesa	60
Leituras de Formação	60
Estudos Literários I	60
História da Educação Brasileira	60
Estudos de Fonética e Fonologia	90
Linguística Aplicada ao Ensino de Português	90
Leituras de clássicos	60
Estudos Literários II	60
Morfologia	60
Teorias do Texto	90
Literatura para Crianças e Jovens	60
Políticas Públicas Educacionais no Contexto Brasileiro	60
Estudos de Sintaxe	90
História da Literatura Brasileira I	60
Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	90
Organização Escolar e Trabalho Docente	90
Teorias do Discurso	90
História da Literatura Brasileira II	60
Estágio no Ensino Fundamental	210
Psicologia e Educação	60
Teorias Semânticas e Pragmáticas	90
Literaturas de Expressão Portuguesa I	60

Quadro 7 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa.

(conclusão)

Estágio no Ensino Médio	210
Educação Inclusiva	60
Literaturas de Expressão Portuguesa II	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	90
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	60
Literaturas de Expressão Portuguesa III	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	90
Total/Horas	2.400

Fonte: Autor (2019).

O termo “Educação Ambiental” não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa. No entanto, a busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes curriculares demonstrou que a temática relativa à EA é apresentada em nove CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONR.

6.1.2 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS EXATAS – CAMPUS CAÇAPAVA DO SUL

O curso de Licenciatura em Ciências Exatas é ofertado na modalidade presencial, integral e com duração de oito semestres. Para a integralização curricular, é necessário vencer uma carga horária mínima de 3.215 horas, dispostas na forma apresentada no Quadro 8. O PPC pesquisado é a versão de 2019 e está disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/104>.

Quadro 8 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Exatas.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.175
Estágios Curriculares Supervisionados	405
Atividades Complementares de Graduação	200
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	435

Fonte: Autor (2019).

Na parte textual do PPC do curso em questão, foram encontradas doze referências ao termo “EA”, em diferentes tópicos. Destas, uma deu-se no tópico Contextualização, quatro em Pressupostos Legais e Normativos, uma em Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão no Contexto do Curso, uma em Perfil do Egresso e cinco em Metodologias de Ensino Aprendizagem nas Atividades de Ensino. No PPC Universidade Federal do Pampa (2019, p. 114) está esclarecido o modo pelo qual será abordada a EA:

[...] a educação ambiental será trabalhada levando em consideração as suas diferentes esferas dentro dos distintos componentes curriculares, sendo estas questões abordadas de forma teórico-expositivas, podendo ser seguidas de aulas práticas em laboratório e em campo. Este enfoque irá fundamentar os licenciandos quanto aos aspectos biológicos e legais da questão ambiental, permitindo uma postura crítica a respeito dos problemas ambientais, tanto na sua atuação docente como no seu posicionamento frente à sociedade.

Embora o texto limite aos “aspectos biológicos e legais da questão ambiental” a fundamentação dos licenciandos do curso de Ciências Exatas, é possível a compreensão de que há uma distribuição da temática pelos diferentes componentes curriculares que compõem a matriz do curso. Se, por um lado, é indiscutível a exposição de uma abordagem restrita; por outro, deve ser reconhecida a intencionalidade formal de tratar o tema. No Quadro 9 estão listados todos os Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências Exatas.

Quadro 9 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências Exatas.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Integração das Ciências: invenção de mundos e o mundo como invenção	60
Biologia Geral	60
Física e Cotidiano	60
Matemática: fundamentos e contextos	60
Química Geral: fundamentos e contextos	60
Integração das Ciências: CTS	30
Tecnologias para Aprendizagem em Ciências	60
Profissão Professor	30
Evolução Biológica	45
Estudo do Movimento	60
Cálculo a uma variável	60
Bases Experimentais na Química	60
Integração das Ciências: experimentação	30

Quadro 9 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências Exatas.

(conclusão)

Raciocínio Computacional	30
Metodologias de Pesquisa	60
Políticas Públicas em Educação	60
Ecologia Geral	60
Energia	60
Química Orgânica: funções, nomenclatura e propriedades	60
Integração das Ciências: abordagem de temas	30
História e Epistemologia da Ciência	60
Citoquímica e Genética	60
Diversidade dos Seres Vivos I	60
Integração das Ciências: popularização e divulgação da Ciência	30
Estágio Supervisionado: observação e intervenção	105
Fundamentos para o Ensino de Ciências	60
Sistema Terra	60
Diversidade dos Seres Vivos II	60
Estatística e Probabilidade	60
Integração das Ciências: projetos interdisciplinares	30
Estágio Supervisionado: Monitoria	90
TCC I	60
Química da Vida	90
Funcionamento do Corpo Humano	60
Biofísica	60
Integração das Ciências: resolução de problemas	30
Estágio Supervisionado: regência I	105
Libras	60
Teorias da Aprendizagem	60
Fundamentos de Fisiologia Animal	30
Saúde Pública	60
Estágio Supervisionado: regência II	105
TCC II	60
Fisiologia Vegetal	30
Tópicos em Biotecnologia	60
Total/Horas	2.580

Fonte: Autor (2019).

O termo “Educação Ambiental” não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências Exatas. No entanto, a busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes demonstrou que o tema é assim tratado: apresenta três CCORDs, treze CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.1.3 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA – CAMPUS DOM PEDRITO

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza é ofertado na modalidade presencial, noturno e com duração de dez semestres. Para a integralização curricular, é necessário vencer uma carga horária mínima de 3.260 horas, dispostas na forma apresentada no Quadro 10. O PPC pesquisado é a versão de 2019 disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/110>.

Quadro 10 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.340
Estágios Curriculares Supervisionados	420
Atividades Complementares de Graduação	200
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	300

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas nove referências ao termo “Educação Ambiental”. Destas, uma deu-se no tópico Histórico de Implantação e Desenvolvimento da Instituição, quatro em Pressupostos Legais e Normativos, uma em Objetivos, uma em Práticas como Componente Curricular, uma em Metodologias de Ensino e uma em Corpo Docente, além de uma no quadro Matriz dos Componentes Curriculares Obrigatórios e dezenove referências nas descrições dos componentes curriculares (denominação, ementas, objetivos, bibliografias).

A EA, formalmente, é tratada como “tema relevante”, e a forma como será trabalhada está descrita no PPC. Cabe destacar que, no PPC Universidade Federal do Pampa (2019, p.146-147), está prevista a possibilidade de um componente curricular específico:

Na presente proposta de PPC, a Educação Ambiental (EA) é vista como tema relevante e recorrente ao longo de todo o curso, tendo em vista o papel central que o assunto tomou em território nacional, principalmente a partir da segunda metade dos anos 1990, quando foram elaboradas diversas políticas públicas com o objetivo de incentivar e promover a EA no ensino fundamental e, também, nos cursos de graduação. Reconhecendo a importância do mesmo, ainda é previsto um componente de práticas pedagógicas que possui em seu escopo principal a EA, e, nesse sentido visa a promover a EA na prática pedagógica, tanto na forma de projetos, como tema transversal nas disciplinas ou, ainda como disciplina especial.

Observa-se que os professores que estruturaram o curso optaram por acolher a proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2012², que traz a possibilidade de a EA ser desenvolvida em componente curricular específico quando para fins metodológicos. É uma iniciativa que sinaliza para a importância da EA na formação dos futuros professores. No Quadro 11, estão listados os Componentes Curriculares Obrigatórios do curso Licenciatura em Ciências da Natureza.

Quadro 11 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências da Natureza.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Análise Numérica	60
Educação Brasileira: princípios filosóficos, históricos e sociológicos	60
Formação e Estrutura da Vida na Terra	60
Evolução	60
Práticas Pedagógicas I: introdução às Ciências da Natureza	60
Química Geral	60
Cálculo Diferencial e Integral	60
Biologia Celular, Embriologia e Histologia	60
Corpo Humano e Saúde	60
Educação Brasileira: gestão e políticas públicas	60
Química Orgânica	60
Movimentos: variações e conservações I	60
Ecologia Geral	60
Transformações Físico-químicas da Matéria	60
Práticas Pedagógicas II: diversidade, antropologia, ética e inclusão	60
Reações Orgânicas	60
Movimentos: variações e conservações II	60
Diversidade da vida vegetal	60
Didática	60
Prática Pedagógica III: Educação Ambiental	60
Bioquímica: fundamentos do metabolismo	60
Calor, ambiente e usos de energia	60
Diversidade da vida animal	60
Prática Pedagógica IV: planejamento	60
Química Analítica Qualitativa	60
Som, Imagem e Informação	60
Genética	60
Psicologia da Aprendizagem	60
Prática Pedagógica V: avaliação educacional	60
Química Analítica Quantitativa	60
Libras	60
Metodologia da Pesquisa em Ciências da Natureza	60

² Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno-Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Quadro 11 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências da Natureza.

(conclusão)

Componente curricular	Carga horária
Prática Pedagógica VI: educação e mídia	60
Pesquisa em Ciências da Natureza I	60
Eletromagnetismo	60
Estágio Supervisionado I	60
Prática Pedagógica VII: metodologia no ensino de Ciências da Natureza	60
Físico-química nuclear	60
Física Moderna	60
Estágio Supervisionado II	180
Pesquisa em Ciências da Natureza II	60
Estágio Supervisionado III	180
Total/Horas	2.760

Fonte: Autor (2019).

No quadro dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, identificou-se a expressão “EA” na denominação do componente curricular “Prática Pedagógica III: Educação Ambiental”. A busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes obrigatórios demonstrou a seguinte situação: cinco CCORDs, nove CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.1.4 CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – CAMPUS ITAQUI

O curso de Licenciatura em Matemática é ofertado na modalidade presencial, noturno e com duração de nove semestres. O PPC foi atualizado no ano de 2016 e está disponibilizado em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/120>.

Para a integralização curricular, é necessário cursar uma carga horária mínima de 3.200 horas, dispostas na forma apresentada no Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Matemática.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.520
Estágios Curriculares Supervisionados	420
Atividades Complementares de Graduação	200
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	60

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas cinco referências ao termo “Educação Ambiental”. Destas, uma foi no tópico Histórico de Implantação e Desenvolvimento da Instituição, três em Pressupostos Legais e Normativos, uma em Organização Curricular, além de onze referências nas descrições dos componentes curriculares (ementas, objetivos, bibliografias).

Está estabelecido no PPC que os componentes curriculares estão distribuídos em quatro eixos: Conhecimentos Específicos da Área, Cultura Geral e Profissional, Conhecimento Experiencial e Articulador. Nesses eixos, são contempladas as temáticas transversais. No PPC Universidade Federal do Pampa (2016, p. 40), estão referenciadas as temáticas:

[...] Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, questões de Gênero e educação na cultura digital. Destaca-se que estas temáticas não são apresentadas como componentes curriculares específicos, mas tratadas por diferentes componentes curriculares, em especial, nos componentes curriculares de Laboratório de Ensino de Matemática, Seminários em Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais, Informática na Educação Matemática. Entretanto, esta abordagem transversal não exclui a possibilidade destas temáticas serem tratadas em outros componentes curriculares.

Fica evidenciado que a EA é tratada de modo superficial no PPC de Licenciatura em Matemática, sendo abordada de modo generalizado juntamente com outros temas, sem receber uma explanação mais consistente. No Quadro 13, estão apresentados os Componentes Curriculares Obrigatórios do curso.

Quadro 13 – Componentes curriculares obrigatórios – Matemática.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Introdução à Lógica Matemática	60
Introdução à Redação Científica	60
Teoria Elementar das Funções	60
Teoria Elementar dos Números	60
Trigonometria	60
Cálculo I	60
Didática	60
Geometria Plana	60
Introdução à Álgebra	60
Metodologia da Pesquisa Científica	60
Cálculo II	60
Filosofia da Educação	60
Geometria Analítica	60

Quadro 13 – Componentes curriculares obrigatórios – Matemática.

(conclusão)

Componente curricular	Carga horária
Introdução à Álgebra Linear	60
Laboratório de Ensino de Matemática I	60
Álgebra Linear I	60
Cálculo III	60
Geometria Espacial	60
Laboratório de Ensino de Matemática II	60
Seminários em Educação Matemática	60
Cálculo IV	60
Laboratório de Ensino de Matemática III	60
Políticas Públicas Educacionais	60
Psicologia da Educação	60
Seminários em Educação Inclusiva	60
Álgebra I	60
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Matemática I	105
Informática na Educação Matemática	90
Laboratório de Ensino de Matemática IV	60
Libras - Língua Brasileira de Sinais	60
Estatística e Probabilidade	60
Equações Diferenciais Ordinárias I	60
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Matemática II	105
História da Matemática	60
Matemática Discreta	60
Algoritmos e Programação	90
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Matemática III	105
Fundamentos de Análise I	90
Matemática Financeira	30
Trabalho de Conclusão de Curso I	90
Cálculo Numérico I	60
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Matemática IV	105
Física Experimental I	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	90
Total/Horas	2.940

Fonte: Autor (2019).

O termo “Educação Ambiental” não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Matemática. No entanto, a busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes obrigatórios demonstrou que o tema é assim tratado: apresenta um CCORDs, três CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.1.5 CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA – CAMPUS JAGUARÃO

O curso de Licenciatura em História é ofertado na modalidade presencial, noturno e com duração de dez semestres. Para a integralização curricular é necessário cursar uma carga horária mínima de 3.285 horas dispostas na forma apresentada no Quadro 14. O PPC pesquisado foi a versão de 2019 disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/122>.

Quadro 14 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em História.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.400
Estágios Curriculares Supervisionados	435
Atividades Complementares de Graduação	210
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	240

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas 42 referências ao termo “Educação Ambiental”. Destas, uma foi no tópico Pressupostos Legais e Normativos, três em Componentes Curriculares do Subeixo “Saberes Teóricos e Interdisciplinares”, 21 nas descrições dos Componentes Curriculares Complementares de Graduação (ementas, objetivos, bibliografias) e doze no Referencial/Legislação. O tratamento referente à EA no curso está assim descrito no PPC Universidade Federal do Pampa (2016, p. 94-95):

Vinculado ao Curso de Pedagogia do Campus Jaguarão, o Componente Curricular Complementar Educação e Meio Ambiente tem como objetivo proporcionar aos acadêmicos a construção do conhecimento em Educação Ambiental (EA), através de diversas abordagens e marcos teóricos e legais da área, visando a efetiva participação para a inclusão da EA nos diversos projetos a serem desenvolvidos na rede escolar; o desenvolvimento de projetos de educação ambiental, nos planos formal e não-formal e a investigação e a intervenção em projetos de educação ambiental e de modelos de desenvolvimento sustentável adequados às especificidades sócio-ambientais das comunidades envolvidas. Nesta perspectiva, compreendemos a EA como um dos pilares dos direitos humanos e da construção da cidadania, na formação de novos educadores.

O curso acolheu uma oportunidade de abordar a EA por meio de um componente curricular complementar, o qual faz parte da grade curricular de outro curso de licenciatura do *campus* Jaguarão. No entanto, sendo o componente curricular complementar, por isso de livre escolha do discente e considerando que é

ofertado por outro curso, essa situação pode tornar-se um fator limitante para o acesso dos licenciandos em História. Apesar disso, é uma iniciativa que deve ser considerada.

Para que possa ser feita uma análise minimamente consistente da abordagem da EA no curso, deve-se recorrer aos Componentes Curriculares Obrigatórios, uma vez que são esses componentes pelos quais os discentes necessariamente são submetidos à integralização do curso. No Quadro 15, a seguir, estão listados os Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de História.

Quadro 15 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de História.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
História do Processo de Hominização	60
Fundamentos da História	60
Antropologia	60
Políticas Públicas em Educação	60
História Antiga	60
Teorias da História I	60
História da América Pré-Colonial	60
Sociologia	60
Psicologia da Aprendizagem	60
História Medieval	60
História da África I	60
Teorias da História II	60
Língua Brasileira de Sinais	60
História e cultura indígena	60
História Moderna	60
História da América Colonial	60
História das Narrativas Ameríndias	60
História do Brasil Colônia	60
Didática	60
História do Mundo Atlântico	60
História do Brasil Império	60
História da América Independente	60
Patrimônio e Museus	60
Metodologia do Ensino de História	60
História do Mundo Árabe e Islã	60
História da América Contemporânea	60
História do Brasil República	60
História da África II	60
Estágio Supervisionado I	150
Direitos Humanos e Cidadania	60
História do Espaço Platino	60
História do Rio Grande do Sul	60
História do Brasil Contemporâneo	60

Quadro 15 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de História.

(conclusão)

Componente curricular	Carga horária
Estágio Supervisionado II	150
História e Ensino da Cultura Afro-Brasileira	60
Metodologia e Técnica de Pesquisa Científica em História	60
Estágio Supervisionado III	135
História Contemporânea I	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	90
História Contemporânea II	60
Trabalho de Conclusão de Curso II	90
Total/Horas	2.835

Fonte: Autor (2019).

O termo “EA” não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em História. No entanto, a busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes obrigatórios demonstrou que o tema é assim tratado: apresenta um CCORD, 23 CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.1.6 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS SÃO BORJA

O curso de Licenciatura em Ciências Humanas é ofertado na modalidade presencial, noturno e com duração de dez semestres. Para a integralização curricular, é necessário cursar uma carga horária mínima de 3.770 horas, dispostas na forma apresentada no Quadro 16. O PPC pesquisado é a versão de 2019 disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/133>.

Quadro 16 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Humanas.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	3.030
Estágios Curriculares Supervisionados	420
Atividades Complementares de Graduação	200
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	120

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas quinze referências ao termo “Educação Ambiental”. Destas, três foram no tópico Legislação, nove nas descrições dos Componentes Curriculares (ementas, objetivos, bibliografias) e três nas Referências.

A EA não recebe atenção especial nos tópicos deste PPC. De modo geral, podem ser pinçadas algumas passagens que levam ao entendimento de que se referem aos temas da EA, como, por exemplo, o fragmento a seguir Universidade Federal do Pampa (2019, p. 38):

Desse modo, a UNIPAMPA pretende realizar uma formação humana e profissional crítica, emancipada e ética, com sólida base científica e cultural, capaz de promover, assim, a compreensão e a análise da realidade, construindo uma nova sociedade e uma nova qualidade de vida humana. Conseqüentemente, a formação exigirá sempre da Universidade um compromisso efetivo com a seleção crítica e ética das competências humanas, pessoais, profissionais, e dos conhecimentos científicos e culturais, diante de interesses e valores conflitantes, optando pelo desenvolvimento de uma sociedade e de grupos socialmente conscientes e emancipados. Exigirá também, um contexto investigativo que favoreça a formação crítica e a integração de campos de conhecimento científico e de outros saberes culturais, bem como a relação harmoniosa da teoria e da prática e a percepção da ciência como construção social.

Pode-se dizer que o excerto toca timidamente na temática da EA. Quando anuncia uma “formação humana e profissional crítica, emancipada e ética”, insere a perspectiva da EA, sem o fazer de modo claro e direto, mas obliquamente, nas entrelinhas, permitindo a interpretação como sendo relativo ao tema. O levantamento dos dados permitiu apresentar os seguintes Componentes Curriculares Obrigatórios do curso licenciatura em Ciências Humanas, conforme o Quadro 17.

Quadro 17 – Componentes curriculares obrigatórios – Ciências Humanas.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Fundamentos da Filosofia	60
Fundamentos da História	60
Fundamentos da Geografia	60
Fundamentos da Sociologia	60
Interdisciplinaridade nas Ciências Humanas	90
Teoria das Ciências Humanas I	60
Tópicos de História da Filosofia I	90
Antropologia	60
Fundamentos da Educação	90
Metodologia Científica	60

Quadro 17 – Componentes curriculares obrigatórios – Ciências Humanas.

(conclusão)

Componente curricular	Carga horária
Teoria das Ciências Humanas II	60
Formação Econômica, Social e Política do Brasil I	60
Psicologia da Educação	90
LIBRAS	60
Ética e Espaços Educacionais	60
Teoria das Ciências Humanas III	60
Geografia Física	90
Política Pública em Educação	30
Gestão em Educação	60
Cartografia e Cartografia Temática	60
Tecnologia da Informação e Comunicação	60
Teoria das Ciências Humanas IV	60
Sociologia Clássica	90
Didática	90
Formação Econômica, Social e Política do Brasil II	60
Meio Ambiente e Cidadania	30
Teoria das Ciências Humanas V	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	30
Formação dos Estados Americanos	60
Formação Econômica, Social e Política do Brasil III	60
História e Cultura dos Povos Originários, Africanos e Afro-brasileiros	90
Teoria das Ciências Humanas VI	60
Pensamento Político e Econômico	60
Sociologia Contemporânea I	60
Metodologia das Ciências Humanas I	60
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Ciências Humanas I: História	60
Teoria das Ciências Humanas VII	60
Geografia dos espaços rurais e urbanos	60
Sociologia Contemporânea II	60
Diversidade na Educação Básica	90
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Ciências Humanas II: Geografia	60
Teoria das Ciências Humanas VIII	60
Filosofia Política	60
Fronteira, Região e Sociedade	60
História Moderna	30
Metodologia das Ciências Humanas II	90
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Ciências Humanas III: História e Sociologia	150
Teoria das Ciências Humanas IX	60
Tópicos de História da Filosofia II	60
Geografia do Brasil: sociedade e espaço	30
História Contemporânea	30
Trabalho de Conclusão do Curso II	30
Estágio Curricular Supervisionado em Ensino de Ciências Humanas IV: Geografia e Filosofia	150
Total/Horas	3.450

Fonte: Autor (2019).

O termo “Educação Ambiental” não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências Humanas. Porém, o curso apresenta o componente curricular “Meio Ambiente e Cidadania”. Na busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes obrigatórios, encontrou-se a seguinte situação: seis CCORDs, dezessete CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.1.7 CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – *CAMPUS SÃO GABRIEL*

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é ofertado na modalidade presencial, integral e com duração de oito semestres. Para a integralização curricular, é necessário cursar uma carga horária mínima de 3.525 horas, dispostas na forma apresentada no quadro seguinte. O PPC pesquisado é a versão de 2013 encontrada no endereço: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/140>.

Quadro 18 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.895
Estágios Curriculares Supervisionados	420
Atividades Complementares de Graduação	210

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas seis referências ao termo “Educação Ambiental”, em tópicos distintos. Destas ocorrências, foram três no tópico Legislação, uma em Organização Didático-Pedagógica, uma no Perfil do Egresso e uma em Matriz Curricular. No PPC Universidade Federal do Pampa (2013, p. 25), está explicitado que:

Dada a natureza transdisciplinar das temáticas “História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, “Educação das Relações Étnico-Raciais”, “Educação Ambiental” e “Direitos Humanos”, estes aspectos são tratados como temas transversais, abordados em diversos componentes curriculares da matriz curricular do curso (por exemplo em Biologia e Sociedade, Ecologia Básica, Conservação e Manejo da Biodiversidade, Direito Ambiental, Fundamentos de Educação, Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental, Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio e Políticas Públicas e Gestão na Educação) e não em componentes específicos, de forma estanque e descontextualizada. Além disso, atividades complementares de graduação (palestras, fóruns, mini-cursos, oficinas) e projetos de extensão e pesquisa são utilizados para abordar estes temas.

A observação leva ao entendimento de que a EA não é trabalhada em componente curricular exclusivo, sendo trabalhada de modo transversal em um contexto mais amplo. O levantamento dos dados permitiu apresentar os seguintes Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no quadro seguinte.

Quadro 19 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências Biológicas.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Anatomia e Morfologia Vegetal	60
Biologia Celular	60
Biologia e Sociedade	60
Física Aplicada à Biologia	60
Geologia Geral	60
Química Geral	60
Práticas Formativas e Educativas I	30
Botânica I	60
Fundamentos de Microbiologia	60
Histologia	60
Química Orgânica	45
Zoologia I	90
Matemática para Ciências Biológicas	60
Práticas Formativas e Educativas II	45
Fundamentos da Educação	90
Bioquímica Geral	90
Paleontologia Geral	75
Embriologia	45
Zoologia II	90
Práticas Formativas e Educativas III	45
Biofísica para Ciências Biológicas	60
Noções de Anatomia Humana	45
Zoologia de Cordados	90
Evolução	45
Didática Geral	60

Quadro 19 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Ciências Biológicas.
(conclusão)

Componente curricular	Carga horária
Práticas Formativas e Educativas IV	60
Genética Básica	75
Fisiologia Vegetal	60
Ecologia Básica	60
Bioestatística Básica	60
Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Fundamental	90
Didática das Ciências Biológicas	60
Práticas Formativas e Educativas V	45
Noções de Fisiologia Humana	45
Biologia Molecular	60
Morfofisiologia Animal Comparada	60
Conservação e Manejo da Biodiversidade	60
Direito Ambiental	45
Estágio em Educação Não-Formal	60
Estágio Curricular no Ensino Fundamental	90
Práticas Formativas e Educativas VI	60
Botânica II	60
Planejamento e Gerenciamento Ambiental	60
Genética de Populações	60
Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	75
Pesquisa e Prática Pedagógica no Ensino Médio	90
Etologia	45
Práticas Formativas e Educativas VII	60
Princípios de Biogeografia	60
Estágio Curricular no Ensino Médio	90
Sistemática de Angiospermas	60
Língua Brasileira de Sinais (Libras)	60
Práticas Formativas e Educativas VIII	60
Total/Horas	3.315

Fonte: Autor (2019).

O termo EA não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. No entanto, a busca efetivada nas ementas e nos objetivos dos componentes demonstrou que o tema é assim tratado: apresenta cinco CCORDs, doze CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.1.8 CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA – CAMPUS URUGUAIANA

O curso de Licenciatura em Educação Física é ofertado na modalidade presencial, noturno com duração de oito semestres. Para a integralização curricular, é necessário cursar uma carga horária mínima de 3.035 horas, dispostas na forma apresentada no Quadro 20. O PPC pesquisado é a versão de 2012 encontrado em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/144>.

Quadro 20 – Integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Física.

Carga horária em	Horas
Componentes Curriculares Obrigatórios	2.310
Estágios Curriculares Supervisionados	405
Atividades Complementares de Graduação	200
Componentes Curriculares Complementares de Graduação	120

Fonte: Autor (2019).

No PPC do curso em questão, foram encontradas três referências ao termo “Educação Ambiental”, em tópicos distintos. As ocorrências estão assim distribuídas: uma no tópico Justificativa, uma em Concepção do Curso e uma nas descrições dos Componentes Curriculares (ementa). O tema EA é abordado de modo superficial, como pode ser observado no excerto do PPC Universidade Federal do Pampa (2012, p.19-20):

O curso de Educação Física – Licenciatura da UNIPAMPA está voltado à formação de um profissional crítico-reflexivo, com competências e habilidades para atuar na Educação Básica, na educação profissional e em outros espaços socioeducativos, atento à realidade brasileira e regional, bem como para ser um profissional capaz problematizar/construir saberes, pautando-se pela ética e pelo respeito às individualidades, interagindo por meio das tecnologias de informação e de comunicação, valorizando as características regionais, às identidades culturais, à educação ambiental, as pessoas com necessidades especiais, dentre outros elementos que constituem a sociedade contemporânea.

O tratamento à EA dado no PPC do curso Licenciatura em Educação Física demonstra claramente que pouca, ou melhor, quase nenhuma atenção é dispensada à EA na formação dos futuros professores da área. Não pode ser desconsiderado que a versão do PPC é do mesmo ano da Resolução CNE/CP nº 2/2012, mas ainda

assim toda a legislação pertinente já estava posta. No Quadro 21, a seguir, estão apresentados os Componentes Curriculares Obrigatórios do curso.

Quadro 21 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Educação Física.

(continua)

Componente curricular	Carga horária
Anatomia Humana I	75
Fundamentos da Ginástica	60
Antropologia do Corpo	30
Introdução à Educação Física	45
Ética Profissional	45
Diferentes Contextos de Intervenção da Educação da Educação Física-Prática Componente Curricular	45
Anatomia Humana II	75
Metodologia da Pesquisa I	30
Atletismo	60
Filosofia e História da Educação	60
Recreação e Lazer	60
Conhecimento da Realidade na Educação Física Escolar-Prática Componente Curricular	45
Lutas	45
Esportes Coletivos I	60
Biomecânica	45
Fisiologia Humana	60
Dança	30
Desenvolvimento Motor	45
Proposta de Investigação-ação na Educação Física Escolar-Prática Componente Curricular	45
Didática da Educação Física	45
Cinesiologia	45
Esportes Coletivos II	60
Fisiologia do Exercício	45
Educação Física e Infância	30
Metodologia da Pesquisa II	45
Seminário em Práticas Pedagógicas em Educação Física-Prática Componente Curricular	75
Fisiologia do Exercício II	45
Esportes Coletivos III	60
Libras	60
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	45
Prática em Educação Física-Prática Componente Curricular	60
Seminário de Estágio Supervisionado I	105
Bioestatística Aplicada a Educação Física	30
Esportes Aquáticos	60
Controle e Aprendizagem Motora	45
Políticas Educacionais e Legislação da Educação Básica	60
Medidas e Avaliação	45
Contextualização da Prática da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Prática Componente Curricular	45
Seminário de Estágio Supervisionado em Educação Física II	105
Seminário em Movimento Humano	60
Educação e Saúde	30
Educação Física e Mídia	45
Sociologia do Esporte	60

Quadro 21 – Componentes curriculares obrigatórios do curso de Educação Física.

(conclusão)

Contextualização da Prática da Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental-Prática Componente Curricular	45
Seminário de Estágio Supervisionado em Educação Física III	105
Introdução ao Trabalho de Conclusão de Curso	30
Atividade Física e Saúde	45
Educação Física Adaptada	60
Contextualização da Prática da Educação Física no Ensino Médio-Prática Componente Curricular	45
Seminário de Estágio Supervisionado em Educação Física IV	90
Trabalho de Conclusão de Curso-TCC	30
Total/Horas	2.715

Fonte: Autor (2019).

O termo EA não consta na denominação de nenhum dos Componentes Curriculares Obrigatórios do curso de Licenciatura em Educação Física. Apresenta um CCORD, dez CCORNDs, e os demais componentes curriculares são enquadrados como CCONRs.

6.2 A Educação Ambiental nos Componentes Curriculares Obrigatórios

O levantamento dos dados e a sua interpretação levou à elaboração do Quadro 22, que, de modo sintetizado, apresenta a condição situacional dos Componentes Curriculares Obrigatórios relativamente à abordagem da EA. Os dados estão apresentados por curso/*campus*.

Quadro 22 – Situação dos Componentes Curriculares Obrigatórios em relação à EA por curso/*campus*.

Curso/Campus	CCORD	CCORND	CCONR
Let. - Por./Lit. De Lín. Por. – Bagé	00	09	21
Ciências Exatas – Caçapava do Sul	03	13	29
Ciências da Natureza – Dom Pedrito	05	09	28
Matemática – Itaqui	01	03	40
História – Jaguarão	01	23	17
Ciências Humanas – São Borja	06	17	30
Ciências Biológicas – São Gabriel	05	12	36
Educação Física – Uruguaiana	01	10	51

Fonte: Autor (2019).

CCORD: Componente Curricular Obrigatório Relacionado Diretamente. CCORND: Componente Curricular Obrigatório Relacionado Não Diretamente. CCONR Componente Curricular Obrigatório Não Relacionado.

Resta demonstrado, nos dados dispostos no Quadro 22, que, de um modo geral, a EA é contemplada formalmente nos Componentes Curriculares Obrigatórios dos cursos das licenciaturas pesquisadas. Dentro da classificação proposta, CCORD, CCORND e CCONR, observa-se uma abordagem da EA nos diferentes componentes.

O curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa do *campus* Bagé apresenta a situação mais preocupante, visto ser o único que não possui na grade um CCORD. Por outro lado, apresenta um bom grupo de CCORNDs. Visto desse modo, existe a oportunidade de adequar a grade curricular do curso com a inserção de alguns CCORDs.

O curso de Licenciatura em Ciências Exatas do *campus* Caçapava do Sul apresenta três CCORDs e outros treze CCORNDs. A situação evidenciada mostra que a abordagem da EA se faz presente na matriz curricular do curso, demonstrando o acolhimento das questões ambientais.

O curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do *campus* Dom Pedrito apresenta cinco CCORDs e nove CCORNDs. A situação apresentada dos componentes curriculares corrobora com o texto do PPC, que anuncia, de modo assertivo, a importância do tema na formação do discente da licenciatura em tela.

O curso de Licenciatura em Matemática do *campus* Itaqui apresenta um CCORD e outros três CCORNDs. Essa situação evidencia o modo tímido como é realizada a abordagem da EA ao longo do curso.

O curso de Licenciatura em História do *campus* Jaguarão apresenta um CCORD e 23 CCORNDs. Este alto número de CCORNDs chama atenção, demonstrando que a proposta de abordagem dos conteúdos aproxima o curso da EA. Claro que deve ser considerada a natureza do curso de História que, quando adota uma linha de problematização dos fenômenos estudados, encontra-se com os pressupostos de uma “educação emancipatória”, consentânea com os fundamentos de uma EA crítica.

O curso de Licenciatura em Ciências Humanas do *campus* São Borja apresenta seis CCORDs e outros dezessete CCORNDs. A situação dos componentes mostra que a abordagem da EA se faz presente na matriz curricular de modo consistente, proporcionando aos discentes oportunidades de apropriação do tema ao longo do caminho formativo.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do *campus* São Gabriel apresenta cinco CCORDs e outros doze CCORNDs. Constata-se, a partir desse resultado, que o curso oferece oportunidades para a construção de conhecimentos da dimensão ambiental ao longo do caminho formativo. Outro fato que não pode ser olvidado é a especificidade do curso de Ciências Biológicas, isto é, a vida, em toda a sua variedade e diversidade, que se apresenta como um elemento impulsionador para a abordagem da EA.

O curso de Licenciatura em Educação Física do *campus* Uruguaiana apresenta um CCORD e outros dez CCORNDs. A situação do curso deve ser olhada com cuidado, visto que é uma área que tem implicações imediatas com a “saúde” e, conseqüentemente, com a qualidade de vida, uma das finalidades do desenvolvimento da EA.

7 CONCLUSÃO

As pesquisas, de modo geral, apresentam como característica comum a transitoriedade do conhecimento alcançado. Esta pesquisa buscou compreender como a Educação Ambiental (EA) é tratada nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos de graduação presencial em licenciatura da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), analisando, especialmente, os Componentes Curriculares Obrigatórios, visto que esse é um percurso formativo percorrido por todos os discentes do curso.

Cabe pontuar que, para ser relevante, a pesquisa precisa propiciar alguma contribuição para a respectiva área. Nesse sentido, esta pesquisa se reveste de importância para a EA, pois, em momento de muitos retrocessos na área da Educação e dos direitos sociais, faz-se um resgate do tema, procurando evidenciar a necessidade de uma EA crítica, uma EA que combata o modelo de produção excludente que precifica a tudo, que beneficia poucos, que explora a maioria deserdada do direito de viver dignamente, modelo esse que leva à degradação dos elementos que constituem a base da vida no planeta Terra. Não obstante a isso, a presente pesquisa tenta situar o tratamento dado à EA nos cursos de formação inicial de professores de uma universidade pública, descrevendo a situação formal do tema em oito licenciaturas distintas. Por fim, agrega mais uma pesquisa concernente à EA nos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica, contribuindo, desse modo, para a elaboração e difusão dos estudos relativos ao tema.

Após o levantamento dos dados e a sua posterior interpretação, constatou-se que, do ponto de vista formal, os PPCs dos oito cursos das licenciaturas pesquisadas contemplam o desenvolvimento da EA nos seus currículos. Ficou claro, também, que ocorrem variações de aprofundamento na abordagem da EA nos cursos, o que se manifesta tanto nas considerações sobre o tema no corpo textual do PPC, como na abordagem nas ementas e nos objetivos dos Componentes Curriculares Obrigatórios da grade curricular.

Entendendo que a EA Crítica é transformadora e, ao mesmo tempo, emancipatória, assim apresentaria as condições de conduzir a humanidade por novos caminhos possíveis e necessários. Compreende-se que essa EA transformadora será alcançada não somente pela abordagem de conteúdos relativos

a si mesma, mas também, e antes, pela forma de trabalho na educação, saindo do atual modelo de “passar conhecimento” para a adoção da problematização das situações vivenciadas e suas implicações. Neste sentido, os dados obtidos não demonstram o predomínio de uma concepção crítica de EA em todos os cursos pesquisados. No entanto, a concepção crítica da EA é verificada nos cursos de: Licenciatura em Ciências Exatas – *campus* Caçapava do Sul, Licenciatura em Ciências da Natureza – *campus* Dom Pedrito, Licenciatura em Ciências Humanas – *campus* São Borja e Licenciatura em Ciências Biológicas – *campus* São Gabriel. Isso fica evidenciado na abordagem do tema ao longo do PPC, na escrita da ementa e dos objetivos dos Componentes Curriculares Obrigatórios, bem como na indicação da bibliografia recomendada. Os autores sugeridos na bibliografia recomendada, na maioria das vezes, são aqueles que se identificam com uma EA crítica. Nesse aspecto, o curso de Licenciatura em História – *campus* Jaguarão apresenta uma situação singular em relação aos outros cursos. Embora, nos Componentes Curriculares Obrigatórios Relacionados Não Diretamente (CCORND), seja perceptível uma aproximação com os elementos que sustentam a EA crítica, isso não fica identificado cabalmente, devido ao fato de o curso não apresentar uma diretriz clara de EA na matriz curricular.

Em relação aos cursos de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, *campus* Bagé, Licenciatura em Matemática, *campus* Itaqui, e Licenciatura em Educação Física, *campus* Uruguaiana, não são constatados de modo evidente os fundamentos da EA crítica, seja pela abordagem no PPC dos respectivos cursos, seja pela não inserção nos Componentes Curriculares Obrigatórios. Mesmo que na bibliografia indicada apareçam autores identificados com a EA crítica, não se percebe outros elementos que auxiliem nessa definição.

Em relação às metodologias utilizadas pelos cursos para desenvolver as atividades de EA, nos PPCs estão descritas várias situações: realização de seminários, abordagem transversal nos componentes curriculares, participação dos discentes em ações de projetos de extensão relativos ao meio ambiente e à EA, desenvolvimento de projetos de EA nos estágios supervisionados, participação dos discentes em congressos, encontros, conferências, palestras. Nos PPCs, há previsão de que a participação nesses eventos pode ser certificada como atividades complementares de graduação.

Não se observa, como regra nos cursos, a adoção de Componentes Curriculares Obrigatórios direcionados aos aspectos metodológicos da EA. Em alguns componentes curriculares tanto os objetivos quanto a ementa cercam o tema de modo não específico.

Para finalizar, afirma-se que a EA desenvolvida nos cursos presenciais das licenciaturas da Unipampa apresenta formalmente o principal elemento exigido pelos dispositivos legais e normativos indicados para os sistemas de ensino, isto é, a inserção da EA nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Formação de Professores.

Nesse sentido, os dados levantados e analisados nesta dissertação apontam para novas indagações, inquietações teóricas e percepções sobre a formação inicial de professores na perspectiva da concepção humana da EA, questionando: quais as relações dos discursos descritos nos PPCs das Licenciaturas da Unipampa e suas efetividades pedagógicas? Esta tênue linha entre a teoria proposta e a práxis docente promove ou não a emancipação dos sujeitos discentes na perspectiva da EA?

Nesta lógica, nossa proposta de futuro, quer seja num estudo preliminar, quer seja num projeto de doutoramento, é buscar subsídios teóricos e metodológicos para compreender as percepções de discentes e/ou docentes sobre a Educação Ambiental nos cursos de Formação Inicial de Professores da Unipampa.

No contexto mundial e particularmente na atualidade brasileira, diante dos gritos de socorro de nossa fauna, de nossa flora, do meio ambiente como um todo, faz-se urgente entender a importância de uma EA emancipadora para a continuidade da sobrevivência das diferentes formas de vida no planeta e o bem-estar de toda a humanidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Cátia Rosana L. de; MARQUES, Dilva Carvalho. **Manual de normatização de trabalhos acadêmicos**: conforme normas da ABNT. 5. ed. Bagé: Universidade Federal do Pampa, 2019. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/sisbi/files/2019/05/manual-de-normatizacao-de-trabalhos-academicos-5-ed-2019-1305.pdf>. Acesso em: 29 jun.2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 set. 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 06 fev. 2018.

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**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008. Institui a Fundação Universidade Federal do Pampa - e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jan. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11640.htm. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_15.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp00_217.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CASTRO, Alda Maria Araújo; CAVALCANTI, Maria da Conceição Monteiro. Educação Superior: as diversas faces da expansão. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo; VOLSI, Maria Eunice França; MIRANDA, Paula Roberta. **Expansão da educação superior a distância no IFPB**: repercussões na cultura organizacional e no trabalho docente. Maringá: Eduem, 2017. p. 47-66.

CUNHA, Maria Isabel da. Redes acadêmicas: o sentido da partilha na construção do conhecimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza (orgs.). **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipuc, 2008. p.105-136.

CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza. Pedagogia universitária: desafios da produção do conhecimento. *In*: CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza (orgs.). **Pedagogia universitária e produção do conhecimento**. Porto Alegre: Edipuc, 2008. p. 29-35.

CURY, Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GAUDIANO, Edgar González. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.119-133.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos *et al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. Afetividade e Aprendizagem: a relação professor-aluno. *In*: 23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2000, Caxambu. **Anais** [...] Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 28 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Bagé: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2015/08/PDI_Unipampa_v19_.compressor.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico de curso Licenciatura em Letras-Português e Literaturas de Língua Portuguesa**. Bagé: UNIPAMPA, 2014. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/90>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico de curso Ciências Exatas-Licenciatura**. Caçapava do Sul: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/104>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico de curso Ciências da Natureza-Licenciatura**. Dom Pedrito: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/110>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Matemática-Licenciatura**. Itaqui: UNIPAMPA, 2016. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/120>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico de curso História-Licenciatura**. Jaguarão: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/122>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico de curso Ciências Humanas-Licenciatura**. São Borja: UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/133>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas-Licenciatura**. São Gabriel: UNIPAMPA, 2013. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/140>. Acesso em: 13 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto pedagógico do curso de Educação Física-Licenciatura**. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2012. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/144>. Acesso em: 13 mar. 2019.

ANEXO A – ARTIGO DESTACADO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Art. 225. 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.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I – preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas;

II – preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

III – definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção;

IV – exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade;

V – controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente;

VI – promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII – proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade.

§ 2º Aquele que explorar recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com solução técnica exigida pelo órgão público competente, na forma da lei.

§ 3º As condutas e atividades consideradas lesivas ao meio ambiente sujeitarão os infratores, pessoas físicas ou jurídicas, a sanções penais e administrativas, independentemente da obrigação de reparar os danos causados.

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

§ 5º São indisponíveis as terras devolutas ou arrecadadas pelos Estados, por ações discriminatórias, necessárias à proteção dos ecossistemas naturais.

§ 6º As usinas que operem com reator nuclear deverão ter sua localização definida em lei federal, sem o que não poderão ser instaladas.

§ 7º Para fins do disposto na parte final do Inciso VII do § 1º deste Artigo, não se consideram cruéis as práticas desportivas que utilizem animais, desde que sejam manifestações culturais, conforme o § 1º do art. 215 desta Constituição Federal, registradas como bem de natureza imaterial integrante do patrimônio cultural brasileiro, devendo ser regulamentadas por lei específica que assegure o bem-estar dos animais envolvidos.

ANEXO B – ARTIGO DESTACADO DA LEI FEDERAL Nº 6.938/1981

Art 2º A Política Nacional do Meio Ambiente tem por objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida, visando assegurar, no País, condições ao desenvolvimento sócio-econômico, aos interesses da segurança nacional e à proteção da dignidade da vida humana, atendidos os seguintes princípios:

- I – ação governamental na manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso coletivo;
- II – racionalização do uso do solo, do subsolo, da água e do ar;
- III – planejamento e fiscalização do uso dos recursos ambientais;
- IV – proteção dos ecossistemas, com a preservação de áreas representativas;
- V – controle e zoneamento das atividades potencial ou efetivamente poluidoras;
- VI – incentivos ao estudo e à pesquisa de tecnologias orientadas para o uso racional e a proteção dos recursos ambientais;
- VII – acompanhamento do estado da qualidade ambiental;
- VIII – recuperação de áreas degradadas;
- IX – proteção de áreas ameaçadas de degradação;
- X – educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente.

ANEXO C – ARTIGOS DESTACADOS DA LEI FEDERAL Nº 9.394/1996

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.

Art. 43. A Educação Superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência

profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao Inciso V do *caput* do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados

em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação Superior.

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

§ 7º (VETADO).

§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de Educação Básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado.

§ 1º Terão direito de pleitear o acesso previsto no **caput** deste Artigo os professores das redes públicas municipais, estaduais e federal que ingressaram por concurso público, tenham pelo menos três anos de exercício da profissão e não sejam portadores de diploma de graduação.

§ 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que ocorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.

§ 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 65. A formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

ANEXO D – ARTIGOS DESTACADOS DA LEI FEDERAL Nº 9.795/1999

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental 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, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º 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.

Art. 3º Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à educação ambiental, incumbindo:

I – ao Poder Público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II – às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III – aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

IV – aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;

V – às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;

VI – à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

Art. 4º São princípios básicos da educação ambiental:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;

III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;

VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;

VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Art. 5º São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I – o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II – a garantia de democratização das informações ambientais;

III – o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV – o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – o estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI – o fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII – o fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade.

ANEXO E – ARTIGOS DESTACADOS DA LEI FEDERAL Nº 11.640/2008

Art. 1º Fica instituída a Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, de natureza pública, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Bagé, Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º A Unipampa terá por objetivos ministrar Ensino Superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional, mediante atuação multicampi na mesorregião Metade Sul do Rio Grande do Sul.

ANEXO F - ARTIGOS DESTACADOS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº2/2012

Art. 1º A presente Resolução estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental a serem 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, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com os seguintes objetivos:

I – sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;

III – orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;

IV – orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Art. 7º Em conformidade com a Lei nº 9.795, de 1999, reafirma-se que a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional,

devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. Parágrafo único. Nos cursos, programas e projetos de graduação, pósgraduação e de extensão, e nas áreas e atividades voltadas para o aspecto metodológico da Educação Ambiental, é facultada a criação de componente curricular específico.

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

Art. 12. A partir do que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, e com base em práticas comprometidas com a construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, são princípios da Educação Ambiental:

- I – totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
- II – interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo;
- III – pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV – vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
- V – articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
- VI – respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o

valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino:

I – desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;

II – garantir a democratização e o acesso às informações referentes à área socioambiental;

III – estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

IV – incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V – estimular a cooperação entre as diversas regiões do País, em diferentes formas de arranjos territoriais, visando à construção de uma sociedade ambientalmente justa e sustentável;

VI – fomentar e fortalecer a integração entre ciência e tecnologia, visando à sustentabilidade socioambiental;

VII – fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade, a igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade;

VIII – promover o cuidado com a comunidade de vida, a integridade dos ecossistemas, a justiça econômica, a equidade social, étnica, racial e de gênero, e o diálogo para a convivência e a paz;

IX – promover os conhecimentos dos diversos grupos sociais formativos do País que utilizam e preservam a biodiversidade.

Art. 15. O compromisso da instituição educacional, o papel socioeducativo, ambiental, artístico, cultural e as questões de gênero, etnia, raça e diversidade que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes dos projetos institucionais e pedagógicos da Educação Básica e da Educação Superior.

§ 1º A proposta curricular é constitutiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e dos Projetos e Planos de Cursos (PC) das instituições de Educação Básica, e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e do Projeto Pedagógico (PP) constante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições de Educação Superior.

§ 2º O planejamento dos currículos deve considerar os níveis dos cursos, as idades e especificidades das fases, etapas, modalidades e da diversidade sociocultural dos estudantes, bem como de suas comunidades de vida, dos biomas e dos territórios em que se situam as instituições educacionais.

§ 3º O tratamento pedagógico do currículo deve ser diversificado, permitindo reconhecer e valorizar a pluralidade e as diferenças individuais, sociais, étnicas e culturais dos estudantes, promovendo valores de cooperação, de relações solidárias e de respeito ao meio ambiente.

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

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

II – como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III – pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares. Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos.

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação

continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental.

Art. 20. As Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas para os cursos e programas da Educação Superior devem, na sua necessária atualização, prescrever o adequado para essa formação.

ANEXO G – ARTIGOS DESTACADOS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2015

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de Ensino Superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de Educação Básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à Educação Básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à

formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da Educação Básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino,

pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de Educação Básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a Educação Básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da Educação Básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de Educação Básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a

emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III – a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV – a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI – o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII – um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

VIII – a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

IX – a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X – a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica;

XI – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de Educação Superior e o sistema de Educação Básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I – sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de Educação Básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV – as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I – a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II – a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II – compreender o seu papel na formação dos estudantes da Educação Básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III – trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de Educação Básica;

IV – dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V – relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII – identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX – atuar na gestão e organização das instituições de Educação Básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X – participar da gestão das instituições de Educação Básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI – realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII – utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII – estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação

escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I – promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II – atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a Educação Básica, em nível superior, compreendem:

I – cursos de graduação de licenciatura;

II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III – cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da Educação Básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na Educação Básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I – núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

- c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
 - d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;
 - e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;
 - f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;
 - h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguísticosociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de Educação Básica;
 - i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
 - j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
 - l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.
- II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
- a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de Educação Superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II – 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na Educação Básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III – pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do Artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV – 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no Inciso III do Artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no Artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os

objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

ANEXO H – ARTIGOS DESTACADOS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

§ 1º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores pode ter início a partir da publicação da BNCC.

§ 2º Para a adequação da ação docente à BNCC, o MEC deve proporcionar ferramentas tecnológicas que propiciem a formação pertinente, no prazo de até 1 (um) ano, a ser desenvolvida em colaboração com os sistemas de ensino.