

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

LAURA LEITE DE CARVALHO

**SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR SOROCABA**

Sorocaba

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS PARA A SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM SUSTENTABILIDADE NA GESTÃO
AMBIENTAL

LAURA LEITE DE CARVALHO

**SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, para obtenção do título de Mestre em Sustentabilidade na Gestão Ambiental.

Orientação: Prof. Dr. Ismail Barra Nova de Melo

Co-orientação: Prof. Dr. Ivan Fortunato

Sorocaba

2018

LAURA LEITE DE CARVALHO

**SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM ESTUDO DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, para obtenção do título de Mestre em Sustentabilidade na Gestão Ambiental.

Sorocaba, 17 de agosto de 2018

Orientador

Dr. Ismail Barra Nova de Melo
Universidade Federal de São Carlos

Co-orientador

Dr. Ivan Fortunato
Instituto Federal de São Paulo

Examinador

Dr. Emerson Martins Arruda
Universidade Federal de São Carlos

Examinadora

Dra. Marta Bastos Catunda
Universidade de Sorocaba

Leite de Carvalho, Laura

SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE CURSO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR
SOROCABA / Laura Leite de Carvalho. -- 2018.

83 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Ismail Barra Nova de Melo

Banca examinadora: Emerson Martins Arruda, Marta Bastos Catunda

Bibliografia

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

I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

DEDICATÓRIA

À minha irmã Talita, que se dizia muito orgulhosa por eu ser a única da família a cursar o mestrado, mas que a vida a levou antes do término deste. Que de onde estiver, você possa comemorar essa vitória comigo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não existiria se não fosse o meu orientador, Prof. Ismail Barra Nova de Melo, ter acreditado nele e me incentivado a continuar mostrando-me que era capaz. Os meus sinceros agradecimentos.

À minha família e amigos por todo o amor e afago que encontro sempre que preciso: ao meu esposo, Fernando, pelo apoio e paciência que teve durante este processo; à minha tia Jô pelo colo sempre disponível; à Taís e Camila, amigas sempre presentes; à Isabella, minha irmã, por ter me ajudado tanto com a sua experiência e seus sábios conselhos; à Suelen e Mariana, amigas queridas que o mestrado me deu.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, por todo o conhecimento transmitido e a inspiração para continuar acreditando no poder da Educação.

A Deus, por se mostrar na experiência da beleza e me fazer se comover com ela.

RESUMO

CARVALHO, Laura Leite de. SUSTENTABILIDADE NOS PROJETOS DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DAS LICENCIATURAS DA UFSCAR SOROCABA. 2018. 83 f. Dissertação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental – Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade, Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, 2018.

Desde que iniciou suas atividades, em 2006, o campus da UFSCar Sorocaba assumiu como princípio norteador do seu desenvolvimento, o conceito da sustentabilidade. Esse posicionamento foi inserido no Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que orienta o funcionamento da universidade. A partir do PDI, verificou-se que os princípios da sustentabilidade, a partir da Educação Ambiental, devem estar presentes não só nos aspectos físicos do campus, mas também na formação profissional dos alunos, em que cada curso deve trabalhar com esses princípios de alguma maneira. Dessa forma, sabendo que os cursos possuem um Projeto Político Pedagógico (PPP), em que constam seus conteúdos e princípios, foi necessário analisá-los para verificar se as recomendações do PDI, quanto à Educação Ambiental, foram atendidas. Isto posto, o objetivo desta pesquisa é analisar a abordagem da Educação Ambiental e a presença dos princípios de sustentabilidade no PDI e nos PPP. Neste trabalho, os sete cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba foram analisados, com o propósito de verificar como a formação inicial de professores do campus deveria lidar com assuntos relacionados à sustentabilidade. A metodologia empregada foi a pesquisa documental dos oito documentos: PDI e PPP dos sete cursos de licenciatura. Os resultados apontaram que, embora o PDI apresente os princípios da sustentabilidade como norteadores do campus, não aprofunda esses conteúdos e não apresenta propostas para que sejam colocados em prática. Além disso, dos sete cursos de licenciatura, somente três fazem referência à formação diferenciada do curso, voltada à sustentabilidade e ofertam uma disciplina específica, os outros quatro cursos referenciam essa proposta de uma maneira muito superficial e não ofertam disciplina específica para os estudos ambientais. Dessa forma, depreende-se que o foco para a sustentabilidade em todos os âmbitos do campus, inclusive na formação profissional, conforme consta no PDI, não é abordado nos projetos

pedagógicos de todos os cursos, e em alguns, é falado de maneira rasa, não deixando claro, a partir da análise desses documentos, se a UFSCar Sorocaba está totalmente alinhada aos princípios da sustentabilidade na formação dos seus alunos.

Palavras-chave: UFSCar Sorocaba. Educação Ambiental. Sustentabilidade.

RESUMO EM LINGUA ESTRANGEIRA

“Sustainability in the projects of teacher training course: a study of the teacher graduation of UFSCar Sorocaba”

ABSTRACT

Since it began activities in 2006, the UFSCar Sorocaba campus has assumed the concept of sustainability as the guiding principle of its development. This position was inserted in the Institutional Development Plan (PDI), a document that guides the functioning of the university. From the PDI, it was verified that the principles of sustainability, from Environmental Education, must be present not only in the physical aspects of the campus, but also in the professional formation of the students, in which each course must work with these principles of some way. In this way, knowing that the courses have a Pedagogical Political Project (PPP), which contains their contents and principles, it was necessary to analyze them to verify if the recommendations of the PDI, regarding Environmental Education, were met. Therefore, the objective of this research is to analyze the approach of Environmental Education and the presence of the principles of sustainability in the PDI and PPP. In this work, the seven undergraduate courses at UFSCar Sorocaba were analyzed, with the purpose of verifying how the initial formation of campus teachers should deal with issues related to sustainability. The methodology used was documentary research of the eight documents: PDI and PPP of the seven undergraduate courses. The results pointed out that although the PDI presents the principles of Sustainability as guiding the campus, does not deepen these contents and does not present proposals for their implementation. In addition, of the seven undergraduate courses, only three refer to differentiated course formation, focused on sustainability and offer a specific discipline, the other four courses refer to this proposal in a very superficial way and do not offer specific discipline for environmental studies. Thus, it can be seen that the focus for sustainability in all areas of the campus, including vocational training, according to the PDI, is not addressed in the pedagogical projects of all courses, and in some, it is spoken in a shallow way, not making clear, from the analysis of these documents, if UFSCar Sorocaba is fully aligned with the principles of sustainability in the training of its students.

Keywords: UFSCar Sorocaba. Environmental Education. Sustainability

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I	7
EDUCAÇÃO AMBIENTAL	7
1.1 O que é educação ambiental?	7
1.2 Histórico da educação ambiental	10
1.2.1 A Educação Ambiental no Brasil e no Município de Sorocaba	15
1.3 Correntes da educação ambiental.....	20
1.3.1 Quebrando as correntes: Outra forma de pensar a Educação Ambiental	30
1.4 Desenvolvimento (Sustentável?)	32
CAPÍTULO II	35
METODOLOGIA DA PESQUISA	35
2.1 Meio Ambiente e Sustentabilidade: Uma definição	38
CAPÍTULO III	41
ANÁLISE DOCUMENTAL	41
3.1 Plano Desenvolvimento Institucional (2013-2017) PDI / MEC.....	41
3.1.1 O contexto	41
3.1.2 Autor ou Autores	42
3.1.3 A natureza do texto	43
3.1.4 Os conceitos-chave e a Lógica Interna do Texto	43
3.2 PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSCAR SOROCABA	50
3.2.1 O contexto	50
3.2.2 Autor ou Autores	50
3.2.3 A natureza do texto	51
3.2.4 Uma Discussão sobre Currículo.....	51
3.2.5 Licenciatura em Geografia	53
3.2.6 Os conceitos-chave e a Lógica Interna do Texto	53
3.2.7 Licenciatura em Ciências Biológicas integral	56
3.2.8 Os conceitos-chave e a Lógica Interna do Texto	56
3.2.9 Licenciatura em Ciências Biológicas noturno	61
3.2.10 Os conceitos-chave e a Lógica Interna do Texto	61
3.2.11 Licenciatura em Pedagogia	62
3.2.12 Os conceitos-chave e a Lógica Interna do Texto	62
3.2.13 Licenciaturas em Química, Física e Matemática	64

3.2.14 Os conceitos-chave e a Lógica Interna do Texto	64
CONDIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

A UFSCar Sorocaba iniciou suas atividades em 2006 e o foco assumido para o seu desenvolvimento foi o da sustentabilidade. Tal posicionamento foi dado através de um importante documento, o Plano Desenvolvimento Institucional (PDI), que orienta, entre outros aspectos, os Processos de formação; Ampliação das atividades fins; O acesso e a permanência de discentes na Universidade e a produção, difusão e disseminação de conhecimentos (UFSCAR, 2013). Segundo esse mesmo documento, todos os *campi* da UFSCar possuem uma preocupação ambiental, principalmente voltada à formação de profissionais comprometidos com as gerações futuras.

O campus de Sorocaba, portanto, também se compromete em formar profissionais preocupados com as questões ambientais e, a partir dessa afirmação, analisar a grade curricular dos cursos, se torna imprescindível para verificar a veracidade desta declaração. Dos doze cursos de graduação que são ofertados por essa universidade, no campus Sorocaba, sete são cursos de licenciatura. Esses merecem atenção especial, pela importância de uma sólida formação dos futuros professores, em que a Educação Ambiental (EA) é também abrangida, já que o Art. 8º nos incisos VII e VIII da Diretriz Nacional da Formação dos Professores expõe a necessidade da abordagem dos conteúdos relacionados ao meio ambiente nas salas de aula.

Isto posto, o objetivo desta pesquisa é analisar a abordagem da Educação Ambiental e a presença dos princípios de sustentabilidade no PDI, juntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba. Isso porque essa universidade se coloca, de maneira repetitiva, que se trata de um campus sustentável, tendo diferenciais não só nos espaços construídos, mas também na formação dos seus alunos voltados para a sustentabilidade. Sendo assim, além de analisar o conteúdo de cunho ambiental, busca-se analisar qual o caminho traçado para se alcançar essa sustentabilidade e procurar saber se houve uma discussão teórica sobre a Educação Ambiental quando esta foi inserida como prioridade na universidade. A metodologia utilizada é a análise documental, a fim de explorar os documentos acima citados e buscar responder à questão norteadora deste trabalho.

Este trabalho é composto por três capítulos sendo o primeiro formado pela fundamentação teórica do tema, a Educação Ambiental, bem como seu histórico e as discussões que foram feitas sobre ela ao longo do tempo e algumas correntes de pensamento nacionais e internacionais tecidas por alguns autores. O segundo capítulo trata da metodologia adotada para realizar esta pesquisa, a saber, a pesquisa documental. E o terceiro capítulo traz as informações coletadas dos documentos analisados, o PDI e os PPP, juntamente com algumas considerações feitas através de literaturas sobre o tema.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O capítulo que inicia este trabalho é dividido em seis partes: primeiramente são apresentados alguns conceitos da Educação Ambiental à luz de alguns autores, visto que esta não possui o mesmo entendimento entre os pesquisadores; na sequência, apresenta-se o histórico da Educação Ambiental (EA) no mundo, ou seja, quais foram os momentos da história em se que começou a perceber e discutir a EA e as reuniões internacionais dedicadas a esse tema; em seguida, a história da EA no Brasil e no Município de Sorocaba; depois, uma conceituação crítica do chamado Desenvolvimento Sustentável; posteriormente, as correntes de pensamento que interpretam a EA, divididas em nacionais, na qual se apresenta um trabalho de dois autores brasileiros e internacionais, a partir de uma autora canadense; e por fim, uma discussão sobre a não classificação da EA a partir de correntes.

1.1 O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?

A educação ambiental e o conceito de sustentabilidade surgem na segunda metade do século passado, tornando-se mais presentes na agenda social no último quartil, ou seja, quando se começa a pensar que é preciso cuidar dos recursos naturais, que não são ilimitados, para garantir um futuro saudável para as próximas gerações, a educação ambiental se torna o caminho para alcançar atitudes sustentáveis.

A humanidade precisa dos recursos para garantir a sua existência, mas, desde a Revolução industrial, no século XVIII, quando o trabalho artesanal foi substituído pelas máquinas e elas foram sendo cada vez mais aprimoradas, os recursos foram sendo cada vez mais utilizados, e em demasiado. Junto dessa nova era, vieram também as mudanças de hábitos, sendo que a “modernidade” foi se afastando cada vez mais das práticas rurais/naturais, até então vigentes na sociedade (GUIMARÃES, 2013).

Pode-se dizer que na vida no campo, o ser humano sempre praticou a educação ambiental sem se dar conta disso: respeitava os ciclos da natureza, conhecia a capacidade de suporte do meio ambiente; tinha uma relação de respeito com a terra, pois sabia que o alimento da sua mesa vinha dela e não a utilizava apenas como uma mercadoria (GUIMARÃES, 2013).

Dessa forma, a sociedade urbana foi se distanciando cada vez mais das práticas sustentáveis e perdendo os elos de relação com a natureza, de onde vêm os elementos para a sua sobrevivência. Assim, a educação ambiental vem na contramão de uma sociedade que foi moldada no individualismo, na cultura do consumo excessivo e na falta de compaixão pelo próximo e pela natureza. De acordo com Guimarães (2013):

A educação ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora de cidadania. É transformadora de valores e atitudes por meio da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas entre ser humano/sociedade/natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida. (GUIMARÃES, 2013, p. 28).

O tema Educação Ambiental foi ganhando força e crescendo no meio acadêmico ao longo do tempo, sendo estudada por diferentes vieses, o que constituiu diferentes linhas de pensamento acerca desse tema. Foi, portanto, conceituada por vários autores e possui várias definições diferentes. Neste trabalho, trabalhamos com algumas delas.

Em 1999, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi promulgada a lei 9.795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Nela, constam a definição, os princípios, os objetivos e a execução da Educação Ambiental no Brasil. Em seu art. 1º, declara:

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).

Neste artigo, o legislador interpreta a Educação Ambiental como um meio capaz de construir valores sociais voltados para a preocupação com a conservação do meio ambiente, ou seja, entende que EA pode conscientizar as pessoas de que a sua existência depende da natureza e, portanto, devem cuidar para que ela não se dizime. Para Layrargues (2002), a EA trata-se de:

Um processo educativo eminentemente político, que visa ao desenvolvimento nos educandos de uma consciência crítica acerca das instituições, atores e fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Busca uma estratégia pedagógica do enfrentamento de tais conflitos a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, pautados na criação de demandas por políticas públicas participativas conforme requer a gestão ambiental democrática (LAYRARGUES, 2002, p. 19).

Layrargues (2002) acredita que a Educação Ambiental tem competência de desenvolver uma consciência crítica nos educandos em relação às instituições, gestores e certa parcela da sociedade que podem gerar problemas ambientais. Ou seja, o indivíduo que tem acesso à Educação Ambiental não fica alheio à realidade, mas tem o conhecimento dela e busca soluções que beneficiem o coletivo, de acordo com a demanda do todo.

A Educação Ambiental não se restringe a tratar apenas das questões relacionadas ao meio natural, mas também das diversas problemáticas que estão presentes nas relações sociais como a desigualdade social, o sistema econômico vigente que mercantiliza tudo, inclusive a natureza (e os seres humanos), as injustiças sociais que ocorrem principalmente nos setores menos abastados da sociedade etc. Isso fica mais evidente quando Sorrentino (2005) afirma que:

A urgente transformação social de que trata a educação ambiental visa à superação das injustiças ambientais, da desigualdade social, da apropriação capitalista e funcionalista da natureza e da própria humanidade. Vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados. Cumpre à educação ambiental fomentar processos que impliquem o aumento do poder das maiorias hoje submetidas, de sua capacidade de autogestão e o fortalecimento de sua resistência à dominação capitalista de sua vida (trabalho) e de seus espaços (ambiente) (SORRENTINO, 2005, p. 287).

Nessa mesma obra, Sorrentino (2005) coloca que:

A educação ambiental surge como uma das possíveis estratégias para o enfrentamento da crise civilizatória de dupla ordem, cultural e social. Sua perspectiva crítica e emancipatória visa à deflagração de processos nos quais a busca individual e coletiva por mudanças culturais e sociais estão dialeticamente indissociadas (SORRENTINO, 2005, p. 285).

A maioria das definições trazidas sobre a Educação Ambiental concorda que esse tema é transformador e gera consciência, pois muda as formas de agir e de pensar o meio ambiente, os recursos naturais e até as relações humanas.

Os resultados almejados pela Educação Ambiental em relação ao ser humano com o meio são romper com o desequilíbrio dominante através de atitudes harmoniosas por parte do ser humano, praticando um trabalho de compreensão, sensibilização e conscientização da intervenção humana sobre o ambiente.

Portanto, a educação ambiental visa uma transformação social, a superação da apropriação capitalista da natureza, da desigualdade social e o desrespeito com o meio ambiente. Os desafios, no entanto, não são nada modestos.

1.2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A história da educação ambiental pode ser confundida com a história dos movimentos ambientalistas e sociais do mundo, quando algumas pessoas começaram a pensar no meio ambiente e no futuro da humanidade. A partir desse pensamento, alguns eventos marcaram a construção e evolução do pensamento ambiental e, conseqüentemente, a aspiração por uma educação ambiental para todos.

Em 1968, nasceu o Clube de Roma. Um pequeno grupo de profissionais entre políticos, educadores, industriais, cientistas, entre outros, juntaram-se numa pequena vila Italiana para tratar do desenvolvimento sustentável do planeta. Foi o primeiro grupo a discutir sustentabilidade, meio ambiente e limites de desenvolvimento. Em conjunto com o Instituto de Tecnologia de Massachusetts, utilizaram sistemas de informática para simular a interação do homem com o meio ambiente, levando em consideração o número de habitantes e o esgotamento dos recursos naturais. O resultado desse estudo foi: se a população mundial continuasse a consumir, na época, por consequência da industrialização, os recursos se

esgotariam em menos de 100 anos. O documento, que mais tarde se transformou em relatório publicado e intitulado *Os Limites do Crescimento* foi, ao mesmo tempo, bastante aceito por parcela da sociedade, mas, também, muito criticado. Alguns líderes da ONU chegaram a afirmar que o relatório queria criar limites para o crescimento econômico (OLIVEIRA, 2012).

Contudo, foi através do Clube de Roma que a pauta ambiental foi colocada em discussão no mundo todo. Em 1972, a Organização das Nações Unidas realizou em Estocolmo, na Suécia, a Primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento. Essa Conferência teve como objetivo levar os problemas ambientais para o âmbito global e chamar a atenção da comunidade internacional. Foi a partir dela que o meio ambiente passou a ser discutido no mundo, bem como o surgimento da consciência da necessidade de cuidar da natureza para que a humanidade exercesse o direito a uma vida digna (GONÇALVES, 2002).

Estocolmo representou um avanço na comunidade internacional no sentido de promover uma aproximação entre o ser humano e o meio ambiente. Dessa conferência, criou-se a “Declaração sobre o Ambiente Humano”, um conjunto de vinte e seis princípios para um manejo consciente e sustentável do planeta. Um trecho da declaração mostra a preocupação em disseminar o conhecimento ambiental para garantir um futuro saudável do Planeta:

Chegamos a um momento da história em que devemos orientar nossos atos em todo o mundo com particular atenção às consequências que podem ter para o meio ambiente. Por ignorância ou indiferença, podemos causar danos imensos e irreparáveis ao meio ambiente da terra do qual dependem nossa vida e nosso bem-estar. Ao contrário, com um conhecimento mais profundo e uma ação mais prudente, podemos conseguir para nós mesmos e para nossa posteridade, condições melhores de vida, em um meio ambiente mais de acordo com as necessidades e aspirações do homem (USP, 2017, p.1).

Além da elaboração da declaração, foi votado um Plano de Ação para o Meio Ambiente, composto por cento e nove recomendações, sendo que uma das recomendações era a de desenvolver um programa internacional de Educação Ambiental, com vistas a educar o cidadão comum para a compreensão dos mecanismos de sustentação da vida na terra, como o primeiro passo para o manejo e controle do meio ambiente (DIAS, 1991).

Em resposta às recomendações feitas em Estocolmo, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), uma agência especializada da ONU, ficou responsável pela divulgação de uma nova perspectiva educativa, realizando vários seminários regionais em todos os continentes. Um deles foi realizado em Belgrado, na antiga Iugoslávia, em 1975. Esse encontro internacional sobre Educação Ambiental reuniu especialistas em educação, biologia, geografia e história etc., de várias partes do mundo, no qual foram definidos os objetivos da educação ambiental, consagrados na Carta de Belgrado, um documento de grande significado para a evolução da Educação Ambiental (REIGOTA, 1994). Um trecho da carta mostra a educação como peça fundamental para que ocorra a mudança de comportamento na sociedade:

A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial. Governantes e planejadores podem ordenar mudanças e novas abordagens de desenvolvimento e podem melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isto vai requerer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade entre o sistema educacional e a sociedade (BRASIL, 2017).

Em 1977, realizou-se em Tbilisi, na Geórgia, ex-União Soviética, o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental, estabelecendo os princípios orientadores da Educação Ambiental e afirmando o seu caráter interdisciplinar, crítico, ético e transformador. A Conferência de Tbilisi, como ficou conhecida, deu “força” a primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, iniciado em Belgrado em 1975, precisando a natureza da Educação Ambiental, definindo seus objetivos, características e estratégias, ou seja, tudo o que era necessário para o seu desenvolvimento (DIAS, 1991).

A Conferência de Tbilisi reuniu especialistas do mundo todo para discutir as propostas elaboradas em vários encontros regionais em todos os países, lançando um apelo aos Estados-Membros para que incluíssem em suas políticas de educação, conteúdos e atividades ambientais. Pleiteou-se ainda a colaboração, mediante troca de experiências entre os países, de pesquisas, documentações e materiais sobre os temas ambientais, a fim de fortalecer o tema e gerar uma esfera de solidariedade entre os povos e nações (DIAS, 1991).

Por fim, foram criados alguns princípios básicos a serem seguidos, estabelecidos pela Conferência de Tbilisi. A partir daí as autoridades de educação e meio ambiente, em todo o mundo, tinham a direção para iniciar os trabalhos o mais rápido possível, já que a necessidade de mudança, era grande (DIAS, 1991).

Em 1987 aconteceu, em Moscou, na Rússia, o Segundo Congresso Mundial de Educação Ambiental, dez anos após o primeiro encontro. Nessa conferência, os Estados Membros deveriam apresentar os resultados dos seus respectivos países, de acordo com os princípios acordados em Tbilisi, seria uma espécie de prestação de contas (DIAS, 1991).

O Brasil, nesse período de dez anos de um congresso para o outro, criou a Lei 6.938/1981, que dispõem sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, e, no mesmo ano do Segundo Congresso de Educação Ambiental, que ocorreria em agosto, o Plenário do Conselho Federal de Educação (MEC) aprovou, em março, o Parecer 226/87, que considerava necessária a inclusão da Educação Ambiental dentro os conteúdos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de 1º e 2º graus (DIAS, 1991).

O momento histórico do ano do evento, 1987, era conflituoso. A Rússia vivia o início da *perestroika* e *glasnost*, que resultou no fim do socialismo e a separação de diversas repúblicas que compunham aquele país. Com isso, muitos especialistas presentes nesse encontro de Moscou, julgavam inútil falar em educação ambiental diante do cenário conturbado que vivia vários países, inclusive o anfitrião do evento (REIGOTA, 1994).

Nesse mesmo ano, em 1987, foi publicada importante referência para os debates ambientais o relatório *Nosso Futuro Comum*, que começou a ser elaborado em 1983 por um grupo de estudiosos sob a liderança da primeira ministra da Noruega, Sra. Gro Brundtland. Brundtland era médica e mestre em saúde pública e foi convidada pelo Secretário-Geral da ONU, em 1983, para presidir a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (REIGOTA, 1994).

A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento foi criada pela ONU em 1983, para uma avaliação dos dez anos de vigência das propostas da Conferência de Estocolmo. Durante três anos (até 1986), a Comissão promoveu a discussão entre líderes de governo e membros da sociedade civil, que resultou no livro *Nosso Futuro Comum* ou Relatório de Brundtland, em homenagem à presidente da Comissão (REIGOTA, 1994).

Foi a partir dessa obra que o conceito de desenvolvimento sustentável se tornou mais conhecido, além de se enfatizar a importância da educação ambiental para as soluções dos problemas. Segundo o Relatório de Brundtland, “O desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que encontra as necessidades atuais sem comprometer a habilidade das futuras gerações de atender suas próprias necessidades” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017, p. 1).

Pelas recomendações feitas pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em junho de 1992, aconteceu no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, também chamada de Rio-92. Mais de cem chefes de estado se reuniram para debater formas de desenvolvimento sustentável, termo citado no *Nosso Futuro Comum*. O desafio seria discutir sobre um modelo de crescimento econômico preocupado com as questões ambientais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

A “Cúpula da Terra”, como ficou conhecida essa reunião de chefes de estado, adotou a “Agenda 21”, um diagrama para a proteção do planeta e seu desenvolvimento sustentável. Nela, os governos delinearão um programa detalhado para afastar o mundo do atual modelo insustentável de desenvolvimento econômico, direcionando para atividades que protejam e renovem os recursos ambientais, no qual o crescimento e o desenvolvimento dependem (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

A “Agenda 21” focou nas questões ambientais e os assuntos relacionados, como a pobreza e a dívida externa dos países em desenvolvimento, padrões insustentáveis de produção e consumo e a estrutura da economia internacional. A Rio-92 teve tanta visibilidade e adesão de países que, dez anos depois, em 2002, uma nova reunião aconteceu em Johannesburgo, na África do Sul e foi apelidada de Rio+10 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Esse congresso sobre Desenvolvimento Sustentável aconteceu entre 8 de agosto e 4 de setembro, tendo como objetivo fazer um balanço das conquistas e desafios colocados na Cúpula da Terra, em 1992. Foi chamada de Cúpula de “implementação”, pois foi concebida para transformar as metas e compromissos da Agenda 21 em ações concretas, estabelecidas na Declaração de Johannesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável. Em 2012, no período de 13 e 22 de junho, o Rio de Janeiro voltou a sediar uma nova conferência sobre o meio ambiente, a Rio+20, cujo objetivo foi verificar se houve avanços em relação às cúpulas anteriores

e o que ainda era preciso ser feito para que os países se tornassem de fato, sustentáveis (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

A Rio+20 constituiu um dos maiores eventos da história da ONU, contando com a participação de 193 delegações, além de representantes da sociedade civil. A atuação do Brasil, como sede do evento, contribuiu para que o documento final, “O futuro que queremos”, alcançasse um resultado equilibrado, atendendo às aspirações de países desenvolvidos e em desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Um dos principais resultados da Conferência foi o compromisso assumido pelos Estados com a erradicação da pobreza extrema. Também merecem atenção o lançamento de processo intergovernamental para a criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a criação do Foro Político de Alto Nível sobre Desenvolvimento Sustentável e o incentivo ao fortalecimento do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Por fim, desde 2014 a ONU passou a contar com a Assembleia Ambiental nas Nações Unidas (UNEA, na sigla em inglês), cuja primeira edição ocorreu em 2014 e a segunda, em 2016 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

Segundo a ONU,

A UNEA é a mais importante plataforma da ONU para a tomada de decisões sobre o tema e marcou o início de um período em que o meio ambiente é considerado problema mundial – colocando, pela primeira vez, as preocupações ambientais no mesmo âmbito da paz, segurança, finanças, saúde e comércio. Em sua primeira edição, reuniu mais de 160 líderes de alto nível (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

1.2.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE SOROCABA

A posição brasileira em relação à Conferência de Estocolmo, segundo Reigota (2009), foi de acordo com o modelo econômico de saque dos recursos naturais, coerente com o sistema político ditatorial que esteve no poder no Brasil de 1964 a 1984. Mesmo assim, no início dos anos 1970, foi criada a Secretaria Especial

do Meio Ambiente (SEMA), liderada por Paulo Nogueira Neto, ecólogo e professor da Universidade de São Paulo (REIGOTA, 2009).

Paulo Nogueira Neto teve uma importante atuação nesse tema em um momento em que o meio ambiente era visto como inimigo do progresso, e o período histórico no Brasil era taxativo em relação a quem era contrário e opositor ao regime, podendo levar à cadeia, ao exílio e até à morte (REIGOTA, 2009).

Um exemplo que retrata o momento histórico brasileiro em relação ao meio ambiente é que a SEMA era subordinada ao Ministério dos Transportes e, ao mesmo tempo em que era responsável por projetos de Educação Ambiental, o Ministério dos Transportes era responsável pela construção da Transamazônica. Essa contradição representa o momento político-econômico-ambiental da época (REIGOTA, 2009).

Apesar disso, mesmo com o autoritarismo do governo da ditadura militar, nessa época uma consciência ambiental crítica surgiu no Brasil nos anos 1970 e, como consequência desse movimento, a Educação Ambiental começou a ser discutida timidamente por pequenos grupos e pessoas, em escolas, parques, clubes e associações de bairro (REIGOTA, 2009).

Em 1982, a Secretaria de Meio Ambiente de Porto Alegre realizou o I Encontro de Educação Ambiental que se tem notícia no Brasil. Em 1984, o município de Sorocaba sediou o I Encontro Paulista de Educação Ambiental, o qual reuniu, pela primeira vez no Brasil, profissionais da área, configurando-se como um dos acontecimentos mais relevantes para a consolidação da Educação Ambiental no país, particularmente no Estado de São Paulo (REIGOTA, 2009).

No final dos anos 1980, com o assassinato de Chico Mendes, seringueiro, sindicalista, ativista político e ambientalista brasileiro, e com a pressão internacional sobre o Brasil devido ao desmatamento da Amazônia, além da já agendada Conferência Rio 92, ocorre uma explosão da Educação Ambiental, presente excessivamente na mídia e com poucos fundamentos políticos e pedagógicos (REIGOTA, 2009).

Dessa forma, o movimento da Educação Ambiental aumentou no Brasil, da mesma forma que a necessidade de um aprofundamento teórico sobre o tema. Reigota (2009) destaca que embora se possa observar a presença da EA em vários espaços da educação, ela ainda é vista e praticada como “espetáculo” sem profundidade e questionamentos mais sérios.

A história da Educação Ambiental em Sorocaba foi construída através de personagens que se empenharam em ampliar as discussões desse tema no município e de alguns episódios particulares. Aqui serão expostos alguns deles, utilizando a dissertação de Goya (2000), que organizou e discutiu os principais acontecimentos da época.

No final dos anos 1970, a Prefeitura Municipal de Sorocaba teve o Prof. Dr. Luís Marins à frente da Secretaria de Educação e Saúde, que também englobava Esportes, Promoção Social e Assistência Social. O Prof. Luís Marins, antropólogo sorocabano, trouxe para o Brasil, em 1973, na UFSCar, UNESP e USP, a disciplina Ecologia Humana, ministrada por ele em todas essas universidades. Nessa época, pouco se falava sobre Ecologia, e a disciplina trazida por esse professor era a única que tinha o ser humano como foco (GOYA, 2000).

Ao assumir a Secretaria em Sorocaba, Marins trouxe algumas ideias que tinham por objetivo criar uma consciência ambiental nos sorocabanos. Inicialmente, chamou algumas pessoas conhecidas do ramo para integrar a sua equipe, organizando um amplo programa de EA que estivesse à disposição de toda a população (GOYA, 2000).

Dentre essas pessoas estava o então diretor do Parque Quinzinho de Barros, zoológico municipal de Sorocaba, Lázaro Ronaldo Ribeiro Púglia, que também representou a construção da Educação Ambiental em Sorocaba. Por volta de 1979, Marins realizou uma das primeiras ações em EA, redefinindo o Quinzinho de Barros como um zoológico educativo. Assim sendo, foram organizadas atividades, como por exemplo, visitas orientadas, curso de ecologia, curso de férias, curso de ecologia para cegos, todos disponíveis para a população (GOYA, 2000).

Outra ação significativa de Marins em Sorocaba foi a de ativar parques para que eles pudessem ser utilizados pelas escolas e pela população em geral, de maneira mais efetiva e sistematizada. No Parque da Biquinha, foi criado o Centro Inter Pré-Escolar de Educação Ambiental, que serviria como um local onde as crianças da pré-escola teriam aulas. Para as crianças de sete a quatorze anos, foi desenvolvido o “Vigilantes do Verde”, uma espécie de clube onde as crianças encarregavam-se de vigiar e denunciar as agressões ambientais que ocorressem no entorno da escola (GOYA, 2000).

No Parque Chico Mendes, foi criado o Centro de Motivação Ecológica, com atividades para toda a população, inclusive para a terceira idade. Lá, foram

instalados equipamentos de madeira para condicionamento físico e aconteceram as primeiras madrugadas ecológicas, que tinham como objetivo a observação de animais brasileiros com hábitos noturnos (GOYA, 2000).

Nessa época, a Prefeitura de Sorocaba era a única no Brasil que tinha um programa de EA para qualquer membro da população. As atividades desenvolvidas foram criadas a partir do grupo liderado por Marins, sendo esse trabalho considerado pioneiro no país. Como decorrência da visibilidade que alcançou com as atividades desenvolvidas, Sorocaba foi escolhida para sediar o 1º Encontro Paulista de Educação Ambiental, em 1984 (GOYA, 2000).

Outra figura relevante para a disseminação da EA em Sorocaba foi Gabriel Bittencourt, ex-vereador de Sorocaba. Engajou-se no movimento ecologista em 1977/1978 e, anos mais tarde, veio para Sorocaba cursar Filosofia. No final do ano de 1986, após saber pelos noticiários da implantação do Centro Experimental Aramar, no município de Iperó, vizinho de Sorocaba, liderou um movimento contrário a esse acontecimento, contando principalmente com os alunos da faculdade de Filosofia (GOYA, 2000).

Em 19 de novembro de 1987, cerca de 10 mil pessoas tomaram as ruas do centro do município. O medo da ameaça nuclear era marcado, principalmente, pelas recentes tragédias de Chernobyl, em abril de 1986, e de Goiânia, em abril de 1987 (Figura 1). Os movimentos contra a Aramar foram importantes para a compreensão sobre a energia nuclear e as suas ameaças à vida no Planeta, as quais foram amplamente debatidas no período (SOROCABA, 2016). Mesmo assim, em 04 de abril de 1988, a ARAMAR foi inaugurada, momento em que as manifestações contrárias foram perdendo força. Com isso, o movimento ambientalista passou a buscar outras questões para serem debatidas, como a despoluição do rio Sorocaba, despoluição atmosférica e preservação das árvores do município (GOYA, 2000).

Figura 1. Manifestação em Sorocaba contra a instalação da Aramar, em 1987.



Fonte: Jornal Cruzeiro do Sul (2012)

Marcos Marins, irmão do Prof. Luis Marins, também foi uma pessoa importante para a disseminação das questões ambientais em Sorocaba (GOYA, 2000). Sorocabano, cientista natural, foi pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisas da UNISO, além de ser um dos primeiros professores a ser convidado para lecionar na UFSCar, campus São Carlos, em 1970, onde permaneceu até a data de sua morte, em 2011.

Lutou para que a UNISO fosse referência nacional na área de Educação Ambiental, através do Curso de Mestrado em Educação. Gostaria que a EA fosse tratada não só através da Ecologia, mas da educação integral da pessoa. Tais pensamentos tornaram-se concretos com a abertura da linha de pesquisa em Educação Ambiental no mestrado em Educação, culminando na contratação do Prof. Marcos Reigota, que trouxe uma visão mais abrangente sobre o assunto, diferente da visão dos “Ecologistas Emocionais” (GOYA, 2000).

Goya (2000) relata como o curso “Paradigmas do Conhecimento” ministrado por Reigota, em 1998, no mestrado em Educação na UNISO, transformou a maneira de pensar a EA dos alunos, através de questões que foram feitas no início do curso e depois, no final. Através de textos críticos e discussões calorosas na sala de aula, paradigmas da Educação Ambiental foram quebrados. Pode-se dizer que por meio de educadores como ele e outros, com o mesmo anseio pela construção profunda de conhecimento, a EA foi sendo vista e tratada de maneira não mais superficial por muitas pessoas.

Enfim, a história da EA ambiental em Sorocaba foi retratada a partir de um recorte feito pela autora deste trabalho, além desta ter utilizado apenas uma autora para citar os acontecimentos, visto que não foi encontrado materiais que falassem especificamente do caso do município de Sorocaba. Uma alternativa seria recorrer a notícias da época nos jornais locais, mas esse trabalho também já foi feito pela Goya (2000), que descreveu esmiuçadamente os episódios de Sorocaba, expostas na mídia. Assim sendo, torna-se necessário destacar que provavelmente tiveram outras pessoas de destaque e ocorrências que contribuíram e fizeram parte da narrativa da EA no município em questão.

1.3 CORRENTES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Apesar do objetivo comum em defender o meio ambiente, os professores, pesquisadores, simpatizantes etc., escolhem um caminho, uma linha diferente de pensamento, para estudar ou praticar a educação ambiental. Existem, ainda, na academia, casos de defensores de uma determinada linha, afirmando que aquela é a mais adequada e a que devia ser seguida.

Para tratar das correntes de Educação Ambiental no Brasil foi utilizado o trabalho de Layrargues e Lima (2011) “Mapeando as Macro Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil”. Nesse trabalho, os autores classificam três principais correntes de EA no Brasil: Crítica, Pragmática e Conservacionista.

Segundo os autores acima citados, não é possível delimitar rigorosamente o momento em que foram estabelecidas as percepções das diferentes correntes da Educação Ambiental. Porém, por volta do início dos anos 1990, segundo o registro de Loureiro e Layrargues (2013), a Educação Ambiental Brasileira abandonava o perfil conservador e reconhecia a dimensão social do ambiente. A partir desse momento, entretanto, tornou-se necessário qualificar as práticas educativas ambientais. De acordo com os autores:

No início dos anos 90 [...] movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores da educação, educadores em geral e ambientalistas, por força dos vínculos objetivos entre democratização do país, formação socioeconômica e degradação ambiental, a educação ambiental passou a ser vista como um processo contínuo de aprendizagem em que indivíduos e grupos tomam consciência do ambiente por meio da produção e transmissão de conhecimentos,

valores, habilidades e atitudes (LOUREIRO; LAYRARGUES 2013, p. 15).

Assim, aos poucos, as correntes da educação ambiental foram sendo tecidas através de trabalhos acadêmicos a exemplo de Sorrentino (1995), Brügger (1994), Carvalho (1995; 2002), Leonardi (1997), Guimarães (2000), Layrargues (2003), Lima (1999; 2003), Loureiro (2007), Machado (2010), Torres (2010), entre outros que elaboram reflexões sobre as características desse campo social no Brasil, sua dinâmica e pluralidade (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Dessa forma, a multiplicidade de propostas conceituais que foram surgindo revelou a diversidade presente nesse campo de pesquisa, ou seja, o objeto de estudo continuou o mesmo, mas os olhares foram sendo refinados e transformados ao longo do tempo.

Layrargues e Lima (2011) observam que, em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e prática conservacionista, isto é, tinha como visão o despertar de uma sensibilidade para com a natureza através da lógica do “conhecer para amar, amar para preservar” e tinha como referência a ciência ecológica.

A razão pela qual a Educação Ambiental partiu da tendência conservacionista se dá pela gênese da preocupação ambiental, quando o homem percebeu tamanha destruição da natureza em face da inevitável modernização, a crise ambiental. Assim, a Educação Ambiental brasileira inicialmente apenas revelava o sistema ambiental e não o educacional. Essa realidade mudou apenas a partir da década de 1990, quando houve uma aproximação teórica e prática com o campo educativo (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Dessa forma, com o tempo os educadores ambientais foram se dando conta de que assim como existem várias formas de entender a sociedade, a educação e a natureza, também existem diferentes concepções acerca da Educação Ambiental. Layrargues e Lima (2011) apontam que:

Afinal de contas, se o campo da Educação comporta várias correntes pedagógicas; se o campo do ambientalismo desenvolveu uma diversidade de correntes de pensamento ao longo dos seus mais de quarenta anos; se o próprio conceito de Sociedade contempla abordagens diferentes, não é difícil imaginar que a confluência desses inúmeros feixes interpretativos que moldam a Educação Ambiental produziria um amplo espectro de possibilidades de se

conceber e construir a relação entre a educação e o meio ambiente. Inevitavelmente, era apenas uma questão de tempo de amadurecimento do campo para que essa possibilidade se tornasse uma realidade (LAYRARGUES; LIMA 2011, p. 6).

À medida que a diversidade presente na Educação Ambiental foi tornando-se visível, os novos estudos passaram a problematizá-la, fazendo dela um objeto de estudo que pensa a sua própria prática e desenvolvimento. A partir desse contexto, foram sendo criadas denominações para diferenciar os olhares diante da Educação Ambiental. No Brasil, Sorrentino (1995) foi o primeiro a mapear as diferentes tendências de Educação Ambiental, que para ele, eram quatro: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica.

Com a evolução do pensamento da Educação Ambiental, a vertente conservacionista passou a ser menos recorrente, dando lugar à vertente crítica, que realizava contrapontos em relação a corrente conservacionista e a vertente pragmática, uma derivação da conservacionista, mas focando principalmente na problemática do lixo urbano-industrial (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Por conseguinte, no início dos anos 1990, os educadores ambientais que compartilhavam de um olhar socioambiental e insatisfeitos com os rumos que a Educação Ambiental vinha assumindo, diferenciaram-na a partir de duas opções: conservadora e alternativa, sendo a primeira uma fusão das vertentes conservacionista e pragmática, tratando o social como algo genérico, não considerando as dimensões sociais, políticas e culturais diante dos problemas ambientais. Contra todos os idealismos que se solidificaram na vertente conservadora, a alternativa, foi construída. Para os seguidores dessa linha, não bastava apenas uma mudança na relação homem/natureza, mas uma transformação na cultura vigente, já que os problemas ambientais tinham origem nas relações sociais e nos modelos da sociedade (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A Educação Ambiental alternativa foi julgada como crítica, emancipatória, transformadora e popular. Segundo Layrargues e Lima (2011), isso se deu devido à influência do pensamento Freireano, dos princípios da Educação Popular, da Teoria Crítica e da Ecologia Política que pregavam a necessidade de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social, de que a relação entre o ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes historicamente construídas. Assim sendo, não é possível

conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais, pois os problemas não são da natureza, mas acontecem na natureza.

Contudo, o mapeamento de cada uma das macrotendências de Educação Ambiental (Conservadora, Pragmática e Crítica), elaborado por Layrargues e Lima (2011), possui uma ampla diversidade de ideais, que serão abordados adiante.

A vertente conservadora abrange as correntes: conservacionista, comportamentalista, de alfabetização ecológica e do autoconhecimento. Ela está distante das relações sociais e políticas e apoia-se nos princípios da ecologia, na valorização da dimensão afetiva em relação à natureza e na mudança de comportamentos individuais em relação ao meio ambiente. Entretanto, por não questionar a estrutura social vigente em sua totalidade, apontam apenas para reformas de partes ou setores sociais. Vincula Educação Ambiental à “pauta verde”, como a biodiversidade, ecoturismo, unidades de conservação e determinados biomas (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A vertente pragmática abrange as correntes da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o Consumo Sustentável, aponta para o viés de “corrigir as imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo excessivo, na obsolescência programada e nos produtos descartáveis. Preocupa-se, portanto, com a quantidade de lixo que esse sistema gera e no “destino” que ele tem (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Dessa forma, a vertente pragmática corresponde a “pauta marrom”, pois está associada aos problemas que abarcam o meio urbano – industrial. O consumo sustentável está também relacionado à economia de água e energia, além de produtos com rótulos “verdes”, buscando diminuir a pegada ecológica (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Essa vertente ainda percebe o meio ambiente separado do ser humano, onde existe apenas uma coleção de recursos naturais que estão se esgotando devido à má utilização, por isso o combate ao desperdício. Assim como a conservadora, busca por reformas em alguns setores da sociedade, sem questionar os seus fundamentos de base, a raiz da própria crise ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Assim sendo, essa corrente possui duas características complementares: primeiro, a ausência de reflexão que possa permitir o entendimento das causas dos problemas ambientais; segundo, a busca por projetos que possam solucionar as

questões do meio ambiente, mas limitados de forma que não ultrapassem as fronteiras do realismo político e do economicamente viável, além da conservação do *status quo*, que reduz a possibilidade do enfrentamento da crise (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Pode-se dizer que a vertente pragmática representa uma derivação da conservadora, na medida em que ambas são comportamentalistas e individualistas, mas a última representa uma versão mais primária e até mesmo enviesada dos grupos ligados às ciências naturais, porque não tinham uma reflexão social e sociológica das questões ambientais (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A vertente crítica agrupa as correntes da Educação Ambiental Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental. Sua ênfase é a revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Todas as correntes que fazem parte da vertente crítica se constroem em oposição às tendências conservadoras e comportamentais, analisadas anteriormente, e procuram contextualizar e problematizar o debate ambiental (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Devido ao forte viés sociológico e político, a vertente crítica debate cidadania, democracia, participação, emancipação, conflito, justiça ambiental e transformação social. Assim, os desafios e incertezas que fazem parte das questões humanas e ambientais exigem aberturas, reflexões e diálogos, e é o que busca a vertente crítica. Por todas essas razões, Layrargues e Lima (2011) acreditam que a Educação Ambiental Crítica tem mostrado vitalidade para ocupar um lugar central no campo da discussão.

A respeito das correntes de Educação Ambiental internacionais, utilizou-se o trabalho de Lucie Sauvé (2005), professora da Universidade de Québec em Montreal, Canadá e membro da Academia Nacional de Educação Ambiental, do México, na qual mapeou as principais correntes existentes.

Segundo Sauvé (2005), a educação ambiental possui 15 correntes que vão desde as correntes mais antigas e que foram dominantes nas primeiras décadas da educação ambiental (1970 e 1980) até as mais modernas, com isso, elas foram divididas em dois grupos: grupo 1, as correntes que têm uma longa tradição em educação ambiental; grupo 2, as correntes recentes.

Grupo 1, as correntes que têm uma longa tradição em educação ambiental:

A CORRENTE NATURALISTA

Essa corrente é baseada na relação com a natureza, na aprendizagem através do sentir a natureza, da percepção individual. Carrega um laço afetivo e espiritual, associando a criatividade humana à da natureza. A corrente naturalista é, portanto, muito antiga, pois resgata a relação humana com o meio natural. Os ambientalistas e pesquisadores que utilizam essa corrente defendem uma educação ao ar livre, ou seja, para aprender sobre a natureza é preciso estar na natureza. Um autor que se utiliza dessa corrente é Joseph Cornel, que trabalha como instrutor de percepção da natureza, fazendo brincadeiras educativas com as crianças no ambiente natural (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE CONSERVACIONISTA/RECURSISTA

Essa corrente tem como foco a conservação dos recursos: a água, o solo, a vegetação e até os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles). Quando se trata de conservação da natureza logo se percebe uma preocupação com a “administração” do meio ambiente, ou seja, da gestão ambiental.

A preocupação com a conservação se desenvolveu, entre outros, quando se constatou os primeiros sinais de esgotamento dos recursos, depois do “boom” econômico após a segunda guerra mundial nos países desenvolvidos. Além de ser parte integrante da educação familiar ou comunitária, onde os recursos são escassos.

Os programas de educação ambiental, centrados nos três “Rs” já clássicos, Redução, Reutilização e da Reciclagem se associam à corrente conservacionista/recursista. Assim, os comportamentos individuais são essenciais para a conservação dos recursos (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE RESOLUTIVA

A corrente resolutiva surgiu nos anos 1970, quando foram reveladas a amplitude e gravidade dos problemas ambientais. Adota a visão central de educação ambiental proposta pela UNESCO em seu Programa Internacional de Educação Ambiental e tem como objetivo informar as pessoas sobre a problemática ambiental,

bem como desenvolver resoluções desses problemas. Assim como a corrente conservacionista, a resolutiva cobra modificação nos comportamentos.

Segundo essa corrente, a educação ambiental deve estar centrada no estudo de problemáticas ambientais e na busca de pesquisa-ação, diagnósticos, avaliações e soluções ótimas (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE SISTÊMICA

A corrente sistêmica visa compreender adequadamente as realidades e problemáticas ambientais. Ela possibilita identificar os componentes de um sistema ambiental e observar as relações entre os seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e sociais de uma situação ambiental. Essa análise é essencial para obter uma visão do conjunto, ou seja, uma síntese da realidade apreendida.

Assim, o enfoque sistêmico considera a análise de cada componente do fenômeno ambiental e suas relações, a fim de desenvolver um modelo sistêmico que permita chegar a uma compreensão global da problemática em questão (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE CIENTÍFICA

A ênfase dessa corrente é o processo científico para abordar e compreender as realidades e problemáticas ambientais, identificando as relações de causa e efeito. O processo se dá a partir da indução de hipóteses e de observações e na verificação de hipóteses, por meio de experimentações ou novas observações. A educação ambiental está seguidamente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades às ciências do meio ambiente, do campo de pesquisa interdisciplinar para a transdisciplinaridade.

Assim como a corrente sistêmica, o meio ambiente é visto como objeto de conhecimento para escolher uma solução ou ação apropriada. As habilidades de observação e experimentação são necessárias para o estudo da educação ambiental a partir da corrente científica (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE HUMANISTA

Esta corrente considera a dimensão humana do meio ambiente, ou seja, esse último não é só um conjunto de elementos biofísicos que interagem entre si, mas o

homem também é elemento desse todo. Corresponde a um meio de vida, com um valor histórico, cultural, político, econômico etc. Dessa forma, não se trata de um patrimônio apenas natural, mas também, cultural. As construções humanas no meio natural são testemunhas da aliança entre a criação humana e os recursos disponibilizados pela natureza.

Utiliza-se o conceito de paisagem para apreender o meio ambiente, pois, através dele, é possível observar as transformações que ocorrem no espaço que são resultado das ações humanas e também dos eventos naturais. Além da observação, a corrente humanista convoca ao sensorial, a sensibilidade afetiva, a criatividade (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE MORAL/ÉTICA

Alguns educadores consideram que a relação com o meio ambiente deve ser através da ética, ou seja, as atuações na natureza devem se basear em um conjunto de valores conscientes. Outros educadores convidam para a adoção de uma “moral” ambiental, prescrevendo comportamentos socialmente desejáveis, construindo um sistema de valores.

Dessa forma, é necessário saber avaliar os próprios valores em relação às atuações na natureza, fazendo uma auto avaliação comportamental e, através disso, tomar a melhor decisão para resolver as situações-problemas do ambiente natural (SAUVÉ, 2005).

Grupo 2, as correntes recentes:

CORRENTE HOLÍSTICA

A corrente holística refere-se à totalidade que está intrínseca em cada ser e a rede de relações que une os seres entre si em conjuntos, na qual eles adquirem sentido. Assim, cada indivíduo possui os seus valores e ideais, mas o objetivo em comum de proteger os recursos da natureza é capaz de unir as pessoas.

Firma-se na psicopedagogia e na cosmologia para resolver os problemas do meio ambiente. A primeira proposição aponta para o desenvolvimento global de uma pessoa em relação ao meio ambiente e a segunda, significa uma visão de mundo, em que todos os seres estão relacionados entre si, o que leva a um conhecimento do mundo e uma participação atuante na natureza (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE BIORREGIONALISTA

A corrente biorregionalista está associada ao conceito de biorregião, que possui dois elementos essenciais: trata-se de um espaço geográfico definido por suas características naturais; e refere-se a um sentido de identidade entre as comunidades humanas que ali vivem, além do desejo de adotar modos de vida que contribuem para a valorização da comunidade na região.

Dessa forma, esta corrente centra a educação ambiental no desenvolvimento de uma relação com o meio local, no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e no compromisso de valorização desse meio (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE PRÁXICA

A ênfase desta corrente está na aprendizagem-ação e o aperfeiçoamento desta. Assim, não se trata de obter os conhecimentos e após, colocá-los em prática, mas pôr-se imediatamente na ação e aprender com ela. Assim, é possível fazer uma reflexão durante ação, exatamente o que consiste a práxis.

Na prática, o objetivo é o de operar uma mudança em um meio (nas pessoas e no ambiente) e cuja dinâmica é participativa, envolvendo os indivíduos para que cada um contribua de acordo com as suas perspectivas (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE DE CRÍTICA SOCIAL

A corrente crítica social se inspira na teoria crítica, que foi desenvolvida nas ciências sociais, integrou o campo da educação e, em 1980, encontrou-se com a educação ambiental. Ela se baseia na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das problemáticas ambientais: as intenções, posições, argumentos, e valores de protagonistas de uma situação envolvendo o meio ambiente.

Esta corrente trabalha com o senso crítico, com questionamentos de situações, de pesquisas, de abordagens em relação ao meio ambiente, buscando soluções mais eficientes para cada caso. Não se trata, portanto, de uma crítica vazia, mas da pesquisa ou no curso dela emergem projetos de ação que buscam a libertação das alienações, ou seja, sair das questões óbvias e até obsoletas (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE FEMINISTA

Advinda da corrente da crítica social, a corrente feminista busca a análise e denúncia das relações de poder dentro dos grupos sociais, mais especificamente, o poder que os homens exercem sobre as mulheres em certos contextos. Em matéria de meio ambiente, o objetivo desta corrente é o de reestabelecer a relação com a natureza a partir da harmonização das relações entre os humanos.

Assim, a tendência desta corrente é a de reconstruir as relações de gênero harmoniosamente, por meio da participação em projetos conjuntos, na qual os talentos de cada um e cada uma contribuam de maneira complementar, reconstruindo as relações com o mundo (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE ETNOGRÁFICA

A corrente etnográfica se concentra na relação cultural com o meio ambiente, ou seja, cada pessoa ou grupo de pessoas pertencentes à determinada cultura tem uma relação diferente com o meio ambiente, não cabendo à educação ambiental, portanto, impor uma visão de mundo para todos.

Além disso, a corrente etnográfica propõe não somente adaptar a pedagogia às realidades culturais diferentes, mas também se inspirar em outras de diversas culturas, pois possuem diferentes relações com a natureza (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE DA ECOEDUCAÇÃO

Esta corrente acredita no poder da educação para cuidar do meio ambiente, isto é, entende que somente através dela que o indivíduo vai desenvolver uma relação consciente com a natureza. Não se trata, portanto, de resolver os problemas, mas o de evitá-los, já que através da educação ambiental a atuação no meio será responsável.

Segundo a corrente da ecoeducação, o meio ambiente é percebido como uma esfera de interação essencial para a ecoformação ou para a ecoontogênese. A ecoformação está associada à formação de opinião de cada pessoa, que pode vir de influências externas, de sua criação e também de seu próprio poder de formação, de sua personalidade. A ecoontogênese é muito parecida com a anterior, porém destaca que a formação do indivíduo em relação ao meio ambiente vem da relação que teve com ele ao longo de sua vida, ou seja, para que uma pessoa tenha relação

de afetividade com a natureza, ela deve ter tido contato com esta em algum momento da formação de sua personalidade (SAUVÉ, 2005).

CORRENTE DA SUSTENTABILIDADE

Esta corrente está associada à educação ambiental para o consumo sustentável, a informação sobre os produtos (os modos de produção, os possíveis impactos ambientais, os custos de publicidade etc.) e em desenvolver nos consumidores capacidades de escolha entre diferentes opções. Como está ligada ao consumo, a corrente da sustentabilidade adota diferentes estratégias de educação ambiental para cada grupo da população, ou seja, necessita-se de informações diferenciadas para as populações mais vulneráveis ou privadas de informações e serviços, bem como para a parcela que possui um alto poder de compra.

Assim, esta corrente considera também os processos sociais ligados ao fenômeno de globalização, a cidadania e a defesa dos interesses da população, para a valorização das pessoas, além da valorização das riquezas (SAUVÉ, 2005).

Importante anotar que apenas duas obras foram utilizadas para trazer as correntes de Educação Ambiental, mas, existem outras de diferentes autores, tanto nacionais como internacionais. É necessário destacar, ainda, que as correntes são pensadas de acordo com a interpretação de cada pesquisador e que não possuem as correntes certas ou erradas, apenas maneiras de pensar a Educação Ambiental.

Além disso, percebe-se que as correntes sofreram uma evolução ao longo do tempo e que os autores que escreveram sobre elas foram sendo superados, na medida em que foram surgindo novos pensadores da área ambiental. Como a corrente Crítica, por exemplo, que é citada tanto pelos autores brasileiros como pela autora estrangeira, ela foi agregando outras discussões, como a corrente Feminista e da Educação Popular, por exemplo, as duas possuem a base de pensamento da corrente Crítica, mas possuem focos de estudos diferentes.

1.3.1 QUEBRANDO AS CORRENTES: OUTRA FORMA DE PENSAR A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Alguns autores defendem a ideia de que a EA não deve ser catalogada a partir de correntes, já que se trata justamente de um meio que “liberta” a sociedade

dos paradigmas impostos pelo sistema dominante (REIGOTA, 2017). Segundo Reigota (2017), as classificações da EA que surgiram ao longo do tempo, não estão pautadas em bases empíricas, ou seja, do vivido, da experiência das pessoas. Para que sejam construídas categorias de EA, são necessárias pesquisas aprofundadas e até mesmo etnográficas, para não serem excludentes com outras realidades. As correntes construídas e difundidas no Brasil e no mundo são ineficientes, pois geram certo “conforto” para o pesquisador, na medida em que ele se acomoda com as ideias que aquela corrente determina. Assim, a partir do movimento que rege a vida humana e as situações cotidianas, em um determinado momento, uma corrente convencional é mais adequada e em outro, uma mais politizada, crítica, por exemplo. Além disso, outra questão é que as correntes acabam determinando identidades e tipos de EA como se fosse a ideal e a que deveria ser praticada para ser identificada como Educação Ambiental (REIGOTA, 2017).

Reigota (2017) também chama a atenção para uma “disputa” existente, em escala internacional, sobre uma determinada corrente da EA, chamada Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Essa corrente é tratada como hegemonia com o apoio de importantes instituições como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), e outras de outros países, como Alemanha e Japão, que difundem o pensamento dessa corrente, com todo o poder que lhes é inerente. A Educação para o Desenvolvimento Sustentável, diferente do que muitos pesquisadores da EA pensam, não critica o modelo capitalista, daí o apoio de alguns dos países mais desenvolvidos do mundo. Reigota (2017) afirma que, essa corrente da EA se tornou normativa, na medida em que todos devem seguir os princípios por ela defendidos, ou não serão consideradas válidas para o Desenvolvimento Sustentável.

Barchi (2009) ao escrever sobre a “Educação Ambiental Libertária”, compara a Ecologia e os estudos das ciências ambientais, ao rizoma, estrutura de algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto:

Rizomas que nos remetem às conexões, heterogeneidades e multiplicidade, rompendo a hierarquização do paradigma arbóreo, já que aponta para o reconhecimento da pulverização, dá atenção às diferenças e à diferenciação, e constrói possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem necessariamente tentar integrá-los, mas tentando estabelecer ligações infinitas (BARCHI, 2009, p.75).

Assim, a fala de Barchi (2009) esclarece que a EA não precisa ser classificada e tampouco defendida apenas sob determinado viés, mas deve crescer livremente a partir de conexões e multiplicidades com diversas ideias e caminhos, complementando-se uns aos outros. Para o autor:

A educação que se deseje libertária e ecológica, como produtora de diferenças e diferenciação, ou seja, de singularidades, torna-se ato de resistência à opressão e ao processo de degradação ecológica global, e também de reivindicação potencialmente construtiva de novas formas de fazer e pensar, a partir do momento em que elas surgem de dinâmicas e de desejos em comum. Possibilitados a partir do momento em que haja uma teia de contatos e informações que descentralizadas, autônomas e rizomáticas, que tornem a resistência, a reivindicação e o os saberes renovados e reconstruídos (BARCHI, 2009, p. 78).

Por fim, esta seção trouxe algumas informações relevantes a respeito da EA apresentando alguns conceitos, o histórico e algumas correntes nacionais e internacionais, além de uma crítica a cerca dessas correntes.

1.4 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL?

Sobre tudo o que foi colocado até aqui em relação ao histórico da Educação Ambiental no Brasil e no mundo, torna-se necessário desenvolver algumas considerações sobre o chamado Desenvolvimento Sustentável. Desde a primeira conferência relevante para discutir sobre o meio ambiente, em 1972, em Estocolmo, tem se pensado em uma solução para que o crescimento econômico e a utilização responsável dos recursos naturais possam caminhar juntos. Nesse mesmo evento, foi criado o termo Ecodesenvolvimento que, inicialmente foi utilizado para caracterizar uma concepção alternativa de desenvolvimento em áreas rurais dos países subdesenvolvidos, sensível à problemática ambiental. Mas, no ano seguinte, Sachs reelabora o conceito, estendendo-a às áreas urbanas e dando um enfoque de planejamento de estratégias para a adequação entre crescimento econômico e a gestão racional do meio ambiente (EVASO et al. ,1993).

Em 1974, durante uma conferência da ONU sobre Comércio e Desenvolvimento, o termo Ecodesenvolvimento foi atualizado para “Outro Desenvolvimento” ou “Desenvolvimento Sustentado” (EVASO et al. ,1993). A consolidação do conceito Desenvolvimento Sustentável surgiu com o Relatório de Brundtland, em 1987.

A partir da criação do conceito Desenvolvimento Sustentável, é importante definir também o “Desenvolvimento” propriamente dito, criado muito antes de associá-lo a outro termo novo: a “Sustentabilidade”. Gonçalves (1993) explica, de forma resumida, a gênese desse conceito:

Foi necessário, portanto, expulsar os deuses que habitavam esse mundo e, com a dessacralização da natureza, manipulá-la para, com a ajuda da ciência, submetê-la aos desígnios do homem moderno. A natureza passa a ser uma fonte de recursos e o homem, o centro do Universo [...] A liberdade da criação humana não se restringe agora, somente ao mundo das ideias, à Arte, à Filosofia ou mesmo à Religião, e desde a terra através da ciência transformada em técnica produtiva. A natureza passará a ser, minuciosamente, acreditava-se, dissecada, e descobertas suas leis gerais, universais, identificados seus elementos indivisíveis, o átomo, a molécula e o indivíduo, estaria aberto o caminho para a sua dominação [...] e, desvendando-a cientificamente, estamos autorizados a submetê-la [...] agora na modernidade, a capacidade técnico-científica de dominar a natureza permite uma produção ilimitada de riquezas, onde todos podem ganhar. A isso se chama DESENVOLVIMENTO (GONÇALVES, 1993, p. 32).

Assim, baseado na forma e dimensão que o ser humano passou a dominar o Planeta, e os problemas acarretados por isso, o Desenvolvimento Sustentável surge na busca de soluções para um mundo que está ameaçado pela limitação dos recursos, em concomitância à necessidade do crescimento econômico e, somando a isso, o desafio da preservação ambiental (EVASO et al. ,1993).

Cavalcanti (2012) coloca que o discurso de “ser sustentável” tem se repetido como um mantra em todos os níveis da sociedade, principalmente nos discursos relacionados ao desenvolvimento econômico. Entretanto, “sustentabilidade” fica muito longe de “desenvolvimento econômico” no sentido em que “sustentar” ou “manter” os recursos naturais intactos não faz parte dos planos desenvolvimentistas, que almejam explorar os recursos da natureza de maneira desenfreada e assim, transformando-os e fazendo deles escravos de seus interesses econômicos.

Neste sentido, só existe desenvolvimento se ele for sustentável, pois, se for insustentável, vai acabar. Assim, quem determina o desenvolvimento é a natureza, que fornece todos os elementos para a manutenção da vida humana. Porém, se ela for explorada em um nível bem superior ao tempo que demora para se reconstituir, ou seja, se for insustentável, os recursos que dela vem irão acabar, não ocorrendo o desenvolvimento já que, desenvolvimento sustentável é aquele que dura (CAVALCANTI, 2012).

Esse conceito, Desenvolvimento Sustentável, é amplamente discutido e criticado entre os pesquisadores, já que se apresenta de forma ambígua. Rodrigues (1993) fala que o que se vê da problemática ambiental é apenas a ponta do iceberg e que o ideário do desenvolvimento sustentável, que é tratado como a solução para esses problemas, é também compreendido como a produção de novas mercadorias, o que é fundamentalmente problemático.

Rodrigues (1993) diz que nas premissas e objetivos do desenvolvimento sustentável, expressos pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, consta o mercado como responsável pelo desenvolvimento. Assim, como considerar que o mercado capitalista, resolverá os problemas das gerações presentes e futuras?

Cavalcanti (2012) traz também o significado dos conceitos desenvolvimento e crescimento, que muitas vezes são tratados como sinônimos, mas não são. Enquanto crescimento é o aumento quantitativo da escala física, desenvolvimento é a melhoria qualitativa ou florescimento de potencialidades. Assim, não existe “crescer” de forma sustentável na natureza, pois, processos de crescimento contínuo terminam inevitavelmente em desastres. Desenvolver-se de modo sustentável, ao contrário, é possível porque acontece com todos os seres vivos.

Dessa forma, em busca do desenvolvimento, a economia trava uma disputa desigual com o patrimônio natural, alterando-a de todas as formas para atingir seus objetivos. Entretanto, como afirma Cavalcanti (2012, p.38), se “[...] a ecologia fosse levada realmente a sério como instrumento para o bem-estar duradouro da sociedade, muitas ações no plano econômico estariam totalmente em perigo”. Ou seja, o desenvolvimento econômico e a sustentabilidade ambiental são incompatíveis e até, antagônicos.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo é dedicado a explicar sobre a metodologia escolhida para este trabalho, a pesquisa documental. Assim, foram trazidas algumas obras que dizem respeito a essa metodologia e o motivo desta ter sido selecionada.

Para tratar da metodologia escolhida para elaborar este trabalho, torna-se necessário retomar os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, o objetivo é analisar a abordagem da Educação Ambiental e a presença dos princípios de sustentabilidade no PDI, juntamente com os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba. Tal questionamento se dá pelo fato da UFSCar Sorocaba se intitular um campus sustentável, não só em relação aos espaços físicos, mas sobre ter uma grade curricular diferenciada, voltada à sustentabilidade, abordando o meio ambiente dentro de cada formação profissional. Esse conceito de “universidade sustentável” está colocado no PDI (Plano Desenvolvimento Institucional 2013 – 2017) um documento oficial, no qual consta o Projeto Pedagógico da Instituição, a missão, os objetivos, os valores etc. da universidade.

Além do PDI, analisamos também e os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba.

Dessa forma, a metodologia a ser aplicada nesta pesquisa é a análise documental, pois, através de estudos sobre esses dois documentos, o Projeto Político Pedagógico e o Plano Desenvolvimento Institucional), é possível obter as informações necessárias para se chegar ao objetivo do trabalho.

Os documentos apresentados são analisados à luz da EA, ou seja, avaliando as formas de relação da universidade com o meio ambiente. Sendo a universidade um agente influenciador e transformador das formas de agir e pensar, quando a UFSCar Sorocaba se assume como um campus que possui compromissos com a sustentabilidade, não só sobre os espaços físicos, mas também sobre a formação dos alunos, cria-se uma expectativa em relação ao PDI e aos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos selecionados para serem estudados, da maneira de como é

abordada a EA e as soluções propostas para a sua concretização na instituição de ensino superior.

A pesquisa documental consiste em utilizar documentos originais e que não receberam tratamento analítico por nenhum autor, ou seja, não se trata de um elemento já carregado com a visão de quem o analisou, podendo influenciar o leitor SÁ-SILVA (2009).

A palavra “documento” é entendida como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, cartas, memorandos, fotografias, filmes etc., sendo considerados “primários” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes na ocasião da sua ocorrência (GODOY, 1995).

A análise documental é considerada pertinente e vantajosa, pois permite o estudo sem a necessidade de obter informações de pessoas que nem sempre são acessíveis ao pesquisador. No caso desta pesquisa, os documentos são oficiais e foram produzidos em conjunto, com várias pessoas envolvidas no processo. Tal fato permite compreender que as decisões quanto à UFSCar Sorocaba, aos cursos de licenciatura e as diretrizes do ensino nas escolas foram pensadas por várias pessoas, podendo ter uma visão mais ampla da realidade e abarcar mais necessidades. Portanto, a análise dos documentos se torna mais viável do que a utilização de entrevistas, por exemplo.

Cellard (2008) fala que os documentos não podem ser transformados, mas aceitos da forma como são, muitas vezes até incompletos ou com linguagens difíceis de serem interpretadas, entretanto, podem ser as únicas fontes que são capazes de esclarecer uma situação determinada. Devido a isso, deve-se ter um olhar crítico sobre o documento analisado e por isso, esse autor organiza uma “ritualística” necessária para analisar os documentos utilizados em uma pesquisa, divididas em cinco dimensões:

- O contexto: deve-se examinar o contexto social no qual foi produzido o documento e qual foi a conjuntura política, econômica, social e cultural que levou a produção desse documento.
- O autor ou os autores: É necessário conhecer os interesses e os motivos que levaram o autor ou os autores a escrever o documento, bem como saber se ele ou eles falam em nomes próprios ou em nome de um grupo social ou de uma instituição.

Elucidar a identidade do autor possibilita avaliar melhor a credibilidade de um texto.

- A autenticidade e a confiabilidade de um texto: Não basta informar-se sobre a origem social e os interesses do autor, é também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida, ou seja, verificar a procedência do documento.
- A natureza do texto: Antes de tirar conclusões a respeito do texto de um documento, é necessário avaliar a sua natureza, ou seja, a abertura que o autor deu, pois existem documentos que só fazem sentido para o leitor que possui uma formação específica, como um documento jurídico por exemplo.
- Os conceitos-chave e a lógica interna do texto: Deve-se também, prestar atenção aos conceitos-chave presentes no texto e avaliar a sua importância e o seu sentido, segundo o contexto em que eles são empregados, bem como tomar o cuidado no caso do conceito ter sido superado, ou substituído por outro, no caso de documentos antigos (CELLARD, 2008, p. 299).

De acordo com Cellard (2008), após passar por essas etapas, o pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, levando em conta o questionamento inicial. Segundo esse mesmo autor:

A escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido pelo pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam, às vezes, obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento (CELLARD, 2008, p. 303).

Dessa forma, os documentos escolhidos para serem averiguados são analisados sob o olhar do questionamento do pesquisador, ou seja, se a UFSCar Sorocaba está comprometida com a sustentabilidade não só nos espaços físicos, mas na formação dos futuros profissionais da educação.

Dessa forma, no momento em que a UFSCar Sorocaba define o viés para a sustentabilidade na formação profissional dos seus alunos, espera-se que os currículos dos cursos carreguem esse posicionamento, abarcando os conteúdos pertinentes à essa diferenciação.

É importante destacar que os documentos não foram analisados integralmente, mas só as partes em que constam informações a respeito do compromisso com o meio ambiente, ou seja, apesar de inteiramente lidos, foram só observados os conteúdos que interessam ao tema.

2.1 - MEIO AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE: UMA DEFINIÇÃO

Devido ao destaque que os conceitos sustentabilidade e meio ambiente têm nos documentos a serem analisados, torna-se necessário defini-los. Conforme consta no capítulo "Histórico da Educação Ambiental", a primeira vez que se tem conhecimento de que foi tratado sobre sustentabilidade, foi em 1968, no Clube de Roma. A partir daí a preocupação com a limitação dos recursos da natureza foi ganhando grande repercussão, sendo realizadas inúmeras conferências mundiais para discuti-la.

A definição simplista de sustentabilidade é aquela em que existe uma preocupação em utilizar os recursos naturais de maneira que as gerações futuras também possam utilizá-los. Mas existem formas mais complexas de se discutir esse conceito. Muitas ONGs entendem sustentabilidade como o princípio estruturador de um processo de desenvolvimento centrado nas pessoas e que poderia se tornar o fator mobilizador e motivador nos esforços da sociedade para transformar as instituições sociais, os padrões de comportamento e os valores dominantes (RATTNER, 1999).

A fórmula atualmente usada nos discursos políticos, e até científicos, para a aplicação da sustentabilidade é: "Economicamente viável, socialmente equitativo e ecologicamente sustentável". Entretanto, não leva a formas e meios de combinar e integrar metas e valores derivados das teorias sobre progresso técnico e produtividade com a proteção e conservação dos recursos naturais e meio ambiente (RATTNER, 1999).

O conceito de sustentabilidade é maior do que apenas uma definição que precisa ser entendida, ele exige uma coerência lógica em aplicações práticas, pela qual o discurso é transformado em realidade objetiva. Os atores sociais e suas ações adquirem legitimidade política e autoridade para comandar comportamentos sociais e políticas de desenvolvimento por meio de prática concreta (RATTNER, 1999).

Sendo assim, a sustentabilidade requer a aplicabilidade do seu conceito, já que propaga uma mudança de comportamento da sociedade. Tal mudança pode ser difícil, já que as práticas dominantes da sociedade (econômica, política, cultural) são determinadas pelas elites de poder; essas mesmas elites são também as principais referências para a produção e disseminação de ideias, valores e representações coletivas (RATTNER, 1999).

Sustentabilidade também remete a uma dimensão temporal pela comparação de características de um dado contexto ecológico e social, no passado, presente e futuro:

O primeiro serve como parâmetro de sustentabilidade, enquanto que o último requer a definição do estado desejável da sociedade no futuro. Experiências políticas passadas, que tentaram impor às gerações presentes os sacrifícios necessários para construir o futuro revelam o relacionamento conflituoso e complexo subjacente a um problema aparentemente simples conceitual ou taxonômico (RATTNER, 1999, p. 234)

Por fim, Cavalcanti (2012) coloca que a sustentabilidade tem se convertido em uma espécie de mantra da atualidade. É repetida quase à exaustão em todo tipo de discurso relacionado com desenvolvimento econômico, pois “é de bom tom falar sobre sustentabilidade”. Só que essa sustentabilidade que se tem em mente vem sem compromisso claro quanto ao que representa na essência:

[A sustentabilidade] é associada a um modelo de economia que tem como finalidade única se alcançarem propósitos de progresso material ilimitado, supondo – muitas vezes, por uma enorme simplificação do raciocínio que eles não comprometem a base de recursos da natureza. É como se nada, nenhuma ação humana alterasse a realidade biofísica do ecossistema em que se encontra inserido o sistema econômico (CAVALCANTI, 2012, p. 36).

Meio Ambiente é compreendido por Brandão (2005) por “casa”, onde os seres humanos e as demais espécies vivem e se relacionam.

E aprendemos a habitar o lugar onde vivemos de uma maneira inteiramente nova e inovadora, se nos compararmos com todos os seres que dividem conosco a aventura da Vida na Terra. Das samambaias (vegetais antiquíssimos) às orquídeas e dos primeiros dinossauros aos beija-flores, todas as espécies de seres vivos aprenderam a se transformar organicamente para se adaptarem ao seu meio ambiente (BRANDÃO, 2005, p. 24).

Assim, o ser humano também transformou a sua “casa”, para adaptá-la aos seus interesses e as suas próprias transformações. Começou com tecnologias rudimentares e, milênios mais tarde, com tecnologias de transformação de natureza cujo poder, assusta e impressiona (BRANDÃO, 2005).

Brandão (2005, p. 88) ao falar da relação do ser humano com o seu meio, diz que “O Meio Ambiente começa no meio de mim mesmo”. Dessa forma, o Meio Ambiente não é alheio ao ser humano, mas estão relacionados, na medida em que o homem depende dele, onde fornece os seus recursos vitais.

Entretanto, mesmo tendo consciência da importância do Meio Ambiente para a sua própria vitalidade, e até mesmo discutir sobre a sua preservação, através do conceito de sustentabilidade, o homem não tem realizado grandes feitos para cuidar da sua “casa” (BRANDÃO, 2005).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOCUMENTAL

O terceiro capítulo desta pesquisa trata da análise dos documentos escolhidos: PDI e os PPP dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba. Os documentos foram analisados através de um recorte, apenas os conteúdos relacionados à Educação Ambiental, além de cumprir os passos que Cellard (2008) propõe para realizar a análise documental, conforme consta no Capítulo II deste trabalho, Metodologia da Pesquisa. Entretanto, apesar de constar cinco passos (o contexto; o autor ou autores; a autenticidade; a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto), o item autenticidade não precisa de análise, já que se tratam de documentos oficiais da Universidade, não sendo necessário questionar esse item. Também, a análise dos PPP será feita em conjunto, já que tem as mesmas informações em relação ao contexto, aos autores e a natureza do texto, somente os conceitos - chave e a lógica interna do texto que será analisada individualmente, pois cada PPP possui suas informações.

3.1 - PLANO DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2013-2017) – PDI / MEC

3.1.1 - O Contexto

O campus da UFSCar Sorocaba tem como lema ser um campus sustentável. Na sua definição do site institucional consta que todas “[...] as estruturas físicas do campus, assim como todos os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos na unidade, são regidos pelos princípios da sustentabilidade” (UFSCAR, 2013). Além disso, o Plano Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar aborda, em quase todas as suas diretrizes, a sustentabilidade como base para seu cumprimento.

O posicionamento sobre o “campus sustentável” é colocado de maneira exaustiva no documento que rege os princípios da universidade, o PDI, além de constar no seu site oficial. O PDI, que teve a sua primeira versão escrita em 2004, e precisou ser atualizado em 2013 devido à exigência para a criação de um novo campus da UFSCar, de Lagoa do Sino, também representa uma construção teórica

de um determinado momento histórico, no qual o governo do presidente Lula, era vigente. De acordo com Kageyama (2011), durante o governo do petista, no qual o Ministério do Meio Ambiente foi liderado por Marina Silva de 2003 a 2008, a política ambiental do Brasil foi marcada, entre outros aspectos, pela promoção do desenvolvimento sustentável, não só no aspecto ambiental, mas também no social e econômico. Além disso, houve o envolvimento dos diferentes setores do Poder Público na solução dos problemas ambientais, chamado princípio da “transversalidade” com o meio ambiente entrando na agenda de todos os ministérios e demais órgãos públicos.

Tais fatos permitem visualizar o momento em que o Brasil vivia quando a UFSCar Sorocaba estava sendo gerada, bem como a origem da aspiração pela “universidade sustentável”, que seria um produto dessa promoção ambiental, já que o próprio presidente Lula inaugurou o campus.

3.1.2 - Autor ou Autores

A construção do PDI se deu com a participação das unidades diretamente envolvidas com a temática como a Pró-Reitoria de Graduação, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Administração e de Assessores de Gabinete da Reitoria. Foi elaborado de acordo com as recomendações do Decreto n. 5.773 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de ensino superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais do sistema federal de ensino e da Lei 10. 861, de 14 de abril de 2004, que estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), bem como de outros dispositivos legais e normativos, que orientam à elaboração de Planos de Desenvolvimento Institucional nas instituições de ensino superior, no país (UFSCAR, 2013).

O Decreto 5.773/2006, em seu art. 15º, II, b, no qual estabelece os documentos necessários para o credenciamento de uma instituição de ensino superior, determina a obrigatoriedade do Plano de Desenvolvimento Institucional. O art. 16 elenca especificamente o que deve conter nesse documento (Anexo I).

Dessa forma, o interesse e motivos dos autores em elaborar o PDI é justificado pela legislação, que determinou a sua criação para que fosse efetuado o credenciamento da UFSCar Sorocaba.

3.1.3 – A Natureza do Texto

O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar possui uma linguagem de fácil entendimento, não sendo necessário possuir uma formação específica para compreender as informações ali presentes, logo se trata de um documento acessível a todas as pessoas que tiverem interesse em analisá-lo. Além disso, o PDI por se tratar de um documento oficial da universidade, sendo requisitado por legislação, é minucioso com o seu conteúdo:

As orientações com relação à questão ambiental perpassam as atividades da Universidade, seja na gestão de resíduos; na manutenção das áreas florestadas; na preocupação com a ambientalização dos currículos de graduação e pós - graduação; no investimento em educação ambiental; na realização de diversificadas pesquisas e atividades de extensão; na implantação de programas específicos como coleta seletiva, plantio de mudas como forma de compensação ambiental, utilização de canecas em substituição a copos plásticos, campanha contra abandono de animais, recuperação de solventes, gestão de reagentes para evitar desperdícios, entre outras (UFSCAR, 2013, p. 14).

3.1.4 – Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto

Através da leitura do PDI, notou-se que os principais conceitos presentes no documento são: Objetivos, Metas e Missão. Isso porque, por se tratar de um documento que é requisito para o credenciamento de uma instituição de ensino superior, tais conceitos são usados para explanar as razões pelas quais a universidade será útil para a sociedade do lugar em que será estabelecida e para a educação de um modo geral. Assim, o PDI, mesmo contendo inúmeros capítulos que tratam dos mais variados assuntos relacionados à universidade, sempre acaba construindo suas informações a partir desses conceitos:

Em síntese, a missão da UFSCar envolve tanto a formação, a pesquisa, bem como a interação com os diferentes segmentos da sociedade para o compartilhamento e (re) construção do conhecimento. Esta missão, por sua vez, pode ser desdobrada em princípios que expressam a sua razão de ser e seus valores (USFCAR, 2013, p. 7).

Em relação à “Lógica Interna do Texto”, a metodologia de Cellard (2008) que está sendo utilizada para analisar os documentos deste trabalho, o autor não especifica como deve ser analisado esse ponto no texto, deixando o pesquisador

livre para interpretá-lo. Dessa forma, esse item será trabalhado como a interpretação dos pontos que interessam a esta pesquisa.

O PDI UFSCar reúne os princípios e as diretrizes institucionais da universidade e orienta, entre outros aspectos: os Processos de Formação; a Ampliação das atividades fins; o acesso e a permanência dos discentes na Universidade e a Produção, difusão e disseminação de conhecimentos (UFSCAR, 2013).

O *campus* Sorocaba, área desta pesquisa, está instalado em um terreno de 700 mil metros quadrados, sendo 21 mil metros de área construída, 12 cursos de graduação e 15 cursos de pós-graduação entre *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

A criação deste campus foi atrelada ao atendimento à demanda regional por oferta de ensino público superior. Inicialmente, a proposta era de instalar o campus no riquíssimo patrimônio natural localizado na região, a Floresta Nacional de Ipanema (FLONA), mas ponderações posteriores a respeito do impacto que tal instalação teria, com múltiplas atividades de ensino, pesquisa e extensão, levaram a desistência da ideia, sendo o campus implantado em outro local. Entretanto, a exploração da FLONA em diversas atividades acadêmicas, permaneceu (UFSCAR, 2013).

As atividades dos primeiros cursos da UFSCar Sorocaba foram iniciadas nas dependências da Faculdade de Engenharia de Sorocaba – FACENS, alugada pela prefeitura de Sorocaba. O campus definitivo da UFSCar Sorocaba foi inaugurado em 2008, pelo Ministro da Educação.

Segundo o PDI:

Na UFSCar, nos quatro *campi* (Sorocaba, São Carlos, Lagoa do Sino e Araras), a ocupação do solo e as atividades em geral são norteadas por princípios de sustentabilidade e preservação ambiental, o que ajuda a compor uma paisagem de grande beleza e de tranquilidade para a realização das diversas atividades acadêmicas (UFSCAR, 2013, p. 6)

A citação acima apresentada, em que consta um trecho presente logo nas primeiras páginas do PDI, mostra o posicionamento da UFSCar em relação à sustentabilidade: “[...] as atividades em geral são norteadas por princípios de sustentabilidade e preservação ambiental” (UFSCAR, 2013, p. 6). Esse “posicionamento sustentável” está presente também no PDI 2004 – 2008,

documento com vigência anterior a esse, mostrando que a preocupação com o meio ambiente não é tão recente.

Entretanto, nesse recorte em que é colocado o posicionamento da UFSCar, não é especificado quais são os “princípios de sustentabilidade” de que se fala e tampouco as propostas de preservação ambiental, dando ênfase à arquitetura do campus, justificando as “ações ambientais” devido à “paisagem de grande beleza e tranquilidade” que ela pode trazer (UFSCAR, 2013).

Sorrentino e Nascimento (2010) questionam qual é o papel que a universidade tem a cumprir no cenário ambiental. Primeiramente, segundo os autores, cabe aos seus participantes e a sociedade que as mantêm definir a direção a seguir no contexto contemporâneo, em que a universidade é um bem público e está ligado ao projeto de um país. E em segundo lugar, definir como fazer.

Assim, no momento em que a UFSCar decide apresentar um diferencial e se posicionar como um campus que possui princípios ambientais no qual todas as atividades são regidas por eles, torna-se necessário definir como fazer para que isso aconteça.

O item 2 do PDI, “Missão, Objetivos e Metas da Instituição”, declara como objetivo tornar a UFSCar ambientalmente responsável e sustentável. A Meta 12.5 é “Transformar a UFSCar em um modelo de Gestão Sustentável” (UFSCAR, 2013, p. 9).

A UFSCar, na condição de Instituição de Ensino Superior Pública, ao colocar como meta ser transformada em um modelo de Gestão Sustentável, se compromete a atuar de maneira diferenciada na universidade, no sentido de tomadas de decisões que vão direcionar o perfil sustentável, almejado no campus. Na literatura, encontram-se algumas das principais ações a serem tomadas para que tal meta seja atingida:

Os desafios vão da pedagogia à política pública, da sala de aula aos objetivos institucionais, das políticas de ensino às políticas de governo, dos debates sobre Ciência e Política ao papel do movimento ambientalista e do chamado desenvolvimento sustentável (NASCIMENTO; SORRENTINO, 2010, p. 18).

Assim, não basta ter como objetivo institucional tornar o campus da UFSCar Sorocaba ambientalmente responsável e sustentável, é necessário atuar em todos

os setores da universidade, que vão desde as políticas públicas até as atuações nas salas de aula, através de disciplinas que trabalhem com educação ambiental.

O item 3 do PDI, “Projeto Pedagógico da Instituição”, trata de forma mais específica a preocupação da UFSCar em compor não só um ambiente físico, mas também a formação dos profissionais voltados à sustentabilidade.

O princípio da Universidade como promotora de valores democráticos e cidadania orienta políticas internas de construção coletiva de Universidade. Particularmente, no que diz respeito aos processos formativos, a Universidade assume o compromisso com currículos que permitam uma formação social e ambientalmente responsável (UFSCAR, 2013, p. 14).

Ao fazer uma leitura isolada deste trecho do PDI, espera-se que os PPP de todos os cursos da UFSCar Sorocaba possuam um diferencial: que exista pelo menos uma disciplina de EA, dedicada ao estudo da sustentabilidade e suas práticas, ou ainda, que alguma matéria específica do curso, tenha um viés voltado para o meio ambiente.

Entretanto, como abordamos mais adiante, isso não acontece em todos os cursos. É evidente que se sabe que pode existir uma diferença entre o que está previsto no componente curricular dos cursos e o que acontece na prática, uma discussão que também se apresenta mais à frente, mas, da maneira como o PDI se posiciona, dá a impressão que a questão ambiental será inserida de maneira direta nos currículos, já que é colocada como “compromisso”.

Neste e em outros trechos, fica evidente que a universidade almeja um currículo diferenciado para os futuros profissionais, em relação ao meio ambiente:

A própria configuração dos campi da Universidade demonstra a constante preocupação com o meio ambiente. As orientações com relação à questão ambiental perpassam as atividades da Universidade, seja na gestão de resíduos; na manutenção das áreas florestadas; na preocupação com a ambientalização dos currículos de graduação e pós-graduação; no investimento em educação ambiental [...]. A preocupação ambiental relaciona-se não somente com a busca da qualidade de vida nos *campi* da UFSCar, mas volta-se à formação de profissionais comprometidos com as gerações atuais e futuras (UFSCAR, 2013, p. 14).

No recorte acima citado, o documento institucional da UFSCar se compromete a realizar várias ações em relação à preocupação com a

sustentabilidade, entre elas, a “ambientalização dos currículos de graduação e pós-graduação” e no “investimento em educação ambiental”. Em relação à “ambientalização dos currículos”, Guerra (2014) define:

A temática da ambientalização curricular nas universidades constitui uma linha de investigação e de ação, em que a Educação Ambiental [EA] assume um papel transformador e emancipatório [...].No entanto, a despeito de todas as iniciativas e da sensibilização da sociedade e das políticas públicas de incorporação da Educação Ambiental [EA] de forma permanente nas práticas pedagógicas, as escolas e, em especial, as universidades encontram inúmeros obstáculos para tornar realidade a ambientalização curricular e o enraizamento da Educação Ambiental (GUERRA, 2014, p. 111).

Ademais, sobre o investimento em EA, não é especificado os tipos de ações que são idealizadas sobre esse contexto, e também não se trata do objeto desta pesquisa, mas, na visão desta autora, quando se fala em EA em um ambiente de ensino, pressupõe-se que ela será voltada, principalmente, para os alunos e deve começar na sala de aula com estudos, discussões e reflexões, junto ao professor. Com isso, os reflexos da preocupação com o meio ambiente e seus recursos, poderão ser sentidos no campus, através dos alunos.

Ainda mais, em se tratando de alunos de nível superior, as discussões sobre o assunto poderão atingir uma profundidade maior, podendo estudar as questões ambientais de forma crítica, ou seja, quais são as suas causas efetivas e não só os seus efeitos.

O item 3.2 “Políticas Institucionais específicas de extensão e pesquisa”, em que é tratado da necessidade de fortalecer a profissão docente e tornar acessível o conhecimento para a formação continuada dos profissionais a serem formados pela UFSCar, traz a seguinte diretriz:

Incentivar, apoiar e executar atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a sustentabilidade em suas diferentes dimensões, tais como ambiental, social, econômica e cultural, em todos os níveis de atuação na e da Instituição (UFSCAR, 2013, p. 19).

Além de trazer as discussões ambientais nos currículos dos estudantes de graduação, essa diretriz estabelece que haja “atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a sustentabilidade”. Assim sendo, como o foco desta

pesquisa é apenas o ensino, não se analisa de que forma a pesquisa e a extensão trabalharam com a sustentabilidade no campus.

É importante destacar que o que vem se defendendo ao longo deste trabalho, em relação à abordagem da EA nos currículos e na implementação de trazer para o cotidiano universitário as questões ambientais, tem a ver com uma mudança significativa de princípios da sociedade, que só pode ser alcançada através da educação. Algo similar foi destacado por Bruggüer (2004), ao afirmar que:

A atual crise ambiental é, portanto, muito mais a crise de uma cultura, de um paradigma, do que uma crise de gerenciamento da natureza [...] Sempre existiram problemas que poderiam ser chamados de “ambientais”, mas é só nos últimos vinte ou trinta anos que a questão ambiental tem sido problematizada em termos globais. Qual a razão disso? [...] uma delas é que jamais alguma civilização teve, em termos planetários, o poder destruidor que tem a sociedade industrial. O poder destruidor de nossa sociedade é incomparavelmente superior [...] no que tange à magnitude espaciotemporal, quanto à gravidade e irreversibilidade dos problemas causados (BRÜGGER, 2004, p. 26).

O item 4.1 “Perfil do Profissional/Cidadão a ser Formado na UFSCar” tem em seu contexto, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), quando a UFSCar deu início, a partir de 1998, à reformulação dos currículos de seus cursos de graduação. Com isso, surgiu a necessidade de estabelecimento de um perfil geral para todos os profissionais/cidadãos a serem formados pela Instituição. Através de uma construção coletiva, foram levantados os seguintes aspectos, na forma de competências mais gerais, como definidores do perfil do profissional a ser formado pela UFSCar:

Aprender de forma autônoma e contínua; produzir e divulgar novos conhecimentos, tecnologias, serviços e produtos; empreender formas diversificadas de atuação profissional; atuar inter/multi/transdisciplinarmente; comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade da vida; gerenciar processos participativos de organização pública e/ou privada e/ou incluir-se neles; pautar-se na ética e na solidariedade enquanto ser humano, cidadão e profissional; buscar maturidade, sensibilidade e equilíbrio ao agir profissionalmente (UFSCAR, 2013, p. 28).

Conforme a citação acima, um dos aspectos importantes para a formação de um profissional/cidadão pela UFSCar é o comprometimento com a preservação da

biodiversidade tanto no meio natural como no construído, através de atitudes sustentáveis. Tais princípios podem ser alcançados através de um currículo que abarque essas questões e discuta a respeito do meio ambiente de maneira crítica (GUERRA, 2014), ainda mais em se tratando da formação de professores, em que essas ideias poderão ser disseminadas pelos seus alunos futuramente.

Sobre o currículo dos alunos da universidade, o PDI traz o item 4.4 “Flexibilização Curricular”, em que trata do que se espera na grade curricular dos cursos:

O conceito de currículo, como dito anteriormente, é abrangente. O currículo dos cursos da UFSCar não se restringe às experiências vividas pelo(a) estudante em sala de aula, mas inclui o que ele (ela) vivencia na Universidade a título de formação acadêmica, política, artística, cultural etc. Trata-se de atribuir uma nova lógica ao processo formativo, quanto a conceber o espaço e o tempo físicos e pedagógicos, os sujeitos envolvidos, bem como os conhecimentos e as práticas institucionais. A proposta de flexibilização curricular adotada permite aos (às) estudantes diferentes percursos curriculares, oferecendo-lhes alternativas de linhas de formação, possibilidades de escolha de programas/atividades optativos (as) ou eletivos (as) e de Atividades Curriculares, na perspectiva de atender as necessidades individuais, demandas sociais e adequação aos avanços científicos e tecnológicos (UFSCAR, 2013, p. 34).

Esse trecho do PDI mostra a visão que a UFSCar tem sobre o currículo dos estudantes de graduação e pós-graduação, no qual se busca uma formação em que a aprendizagem ultrapasse a sala de aula e continua a ser desenvolvida além dela, através da bagagem adquirida na universidade. O objetivo é buscar uma nova lógica no processo formativo, em relação ao espaço físico pedagógico e ao tempo de formação, ou seja, que o conhecimento seja obtido além desses dois fatores.

Dessa forma, na medida em que a UFSCar Sorocaba, através do PDI, se posiciona claramente em relação a um campus comprometido com as questões ambientais e almeja que esses valores sejam passados aos alunos, onde defende que o processo de aprendizagem abarca não só os conteúdos curriculares, nas salas de aula, mas na convivência fora delas, não especifica como serão as práticas desses ideais.

3.2 - PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS (PPP) DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFSCAR SOROCABA

3.2.1 O Contexto

Os cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba foram implantados em 2009 a partir de um projeto do REUNI, o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras, parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC. Tal projeto possui as seguintes diretrizes: redução das taxas de evasão; ocupação das vagas ociosas e aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno da noite. Dessa forma, a partir dos novos cursos da UFSCar Sorocaba, incluindo os de licenciatura, 280 novas vagas, por ano, foram ofertadas a partir de 2009 (UFSCAR, 2018).

Assim, com a implementação dos cursos de licenciatura na universidade, houve a necessidade de criar os PPP. Os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação são documentos onde constam os dados gerais do curso, as competências, atitudes e valores almejados, o perfil do profissional, o componente curricular etc.

Para este trabalho, foram analisados apenas dois pontos: as Diretrizes Curriculares de cada curso e o Componente Curricular, especificamente as disciplinas de Educação Ambiental ou outra com outra denominação, mas que remeta aos estudos de Educação Ambiental.

3.2.2 O Autor ou Autores

Todos os PPP foram elaborados por professores da UFSCar Sorocaba dos cursos correspondentes, ou seja, o PPP da Geografia foi escrito por professores da Geografia, o da Pedagogia, por professores da Pedagogia e assim por diante. Dessa forma, sendo um documento construído conjuntamente, os PPP foram projetados a partir dos interesses da área e de acordo com a formação dos professores. Isso porque, mesmo tendo que obedecer às Diretrizes Curriculares Nacionais, a universidade, representada nesse contexto, pelos professores – autores dos PPP, possuem liberdade em determinar a carga horária, as obras de referência a serem tomadas como base para determinada disciplina etc. (BRASIL, 2018).

3.2.3 – A Natureza do Texto

Os PPP são documentos em que constam as informações de cada curso, sendo voltados para os alunos, professores e a quem interessar obter essas informações. Em determinadas partes, possuem uma linguagem mais específica, de acordo com a área que representam, conforme trecho abaixo:

Nas sociedades contemporâneas, a Geografia, no âmbito das ciências humanas e sociais, vem exercendo papel central no processo de reflexão sobre os atuais padrões de desenvolvimento do sistema capitalista de produção e seus mecanismos de auto-regulação e conseqüente transformação do espaço geográfico. Assim, tome-se por base a compreensão hodierna de que a Geografia passa por transformações aliadas à atual reestruturação do processo produtivo em escala global, no qual o espaço geográfico ganha importância enquanto condição e produto para a reprodução ampliada do capital em diversas escalas (PPP – GEOGRAFIA, p.55).

Em termos gerais, mesmo sendo direcionados aos estudantes e pesquisadores de cada área, os documentos podem fazer sentido a qualquer pessoa que o analisar, mesmo não tendo essa determinada formação.

3.2.4 – Uma Discussão sobre Currículo

É importante salientar que esta pesquisa tem uma preocupação apenas com o currículo prescritivo e não com a prática pedagógica, ou seja, ela se limita ao conteúdo presente nos currículos dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba, independente de que forma esses conteúdos são trabalhados nas salas de aula. Em relação ao Currículo Prescritivo ou Prescrito, têm-se o seguinte conceito:

O currículo prescrito – em todo sistema educativo existe algum tipo de prescrição, são os aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais, controle de sistema, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 104)

O currículo, muitas vezes, é compreendido como programa de conteúdos, matriz curricular ou como norteamento das disciplinas, entretanto, tal termo possui um significado mais complexo. Ao analisar a palavra latina “curriculum”, que deu origem à palavra “currículo”, tem-se “curso, rota, caminho” (MELO, 2016).

Dessa forma, o currículo é definido como um percurso a ser seguido, através de tudo o que for contemplado no plano de ensino, seus objetivos, conteúdos e atividades. Tudo o que for definido para fins de promoção da aprendizagem (MELO, 2016).

Segundo Sacristán (2000), o currículo pode ser analisado a partir de cinco âmbitos diferentes:

> O ponto de vista sobre sua função social como ponte entre a sociedade e escola.

> Plano educativo, pretense ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos, etc.

> O currículo é tratado como a expressão formal e material de um projeto que deve apresentar, a partir de determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas consequências etc.

> Os currículos são referidos como um campo prático. Para entendê-los, supõem-se a possibilidade de: 1) analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.

> Referem-se ao currículo os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos esses temas.

De acordo Sacristán (2000), todos esses âmbitos resultam de um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais das instituições de ensino. Assim, quando se define o currículo, está se descrevendo a concretização das funções da própria escola, considerando também o seu momento histórico e social determinado.

O processo de seleção e organização dos conteúdos a serem estudados em uma instituição de ensino não é neutro e tampouco imparcial, mas, sobretudo, uma decisão política. Ao definir o currículo, de certa forma, está se delineando os conceitos de uma escola ou universidade. Essa seleção de conteúdos se apresenta por meio de conflitos e negociações, visando a garantir a hegemonia de certos saberes e a imposição de determinadas visões de mundo (SACRISTÁN, 2000).

Desse modo, conforme Sacristán (2000), para compreender os conceitos e valores da universidade em questão, deve-se olhar para os conteúdos presentes nos

currículos dos cursos, no caso, os cursos de licenciatura. Adiante, fazemos a análise dos componentes curriculares dos cursos estudados, procurando elementos relacionados ao comprometimento ambiental que é propagado na universidade, buscando entender se de fato existe uma formação diferenciada para os alunos desta universidade.

3.2.5 - LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

3.2.6 - Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto

Conforme já colocado anteriormente, os PPP dos cursos de licenciatura da UFSCar Sorocaba estão sob o contexto do REUNI, em que havia a necessidade de aumentar os cursos e as vagas nas universidades federais brasileiras. Dessa forma, o PPP da Geografia, possui dois conceitos gerais visualizados: A justificativa da implementação do curso em Sorocaba e o perfil do profissional que será formado a partir desse curso.

A Diretriz Curricular do curso em questão comenta que a Geografia, na modalidade de licenciatura, tem a capacidade e a intenção de formar professores e gestores educacionais que buscam produzir conhecimento crítico sobre o lugar e o papel da formação discente, no sentido de permitir entendimento amplo e aprofundado sobre a contribuição da ciência geográfica para compreender a realidade complexa do mundo contemporâneo (PPP – Geografia). Tal afirmação mostra que o intuito do curso é preparar o futuro professor para lidar não só com os temas pertinentes à disciplina, mas aos problemas que envolvem a sociedade. Isso porque, o professor de Geografia lida com as questões contemporâneas dentro das salas de aula e naturalmente, as questões ambientais fazem parte dessa contemporaneidade.

Os rumos atuais da evolução da ciência geográfica têm se apresentado como importantes vetores de produção e difusão de projetos inovadores que levam em consideração a promoção coletiva da vida em comunidade. Este fato justifica a criação do curso de graduação como meio de formar profissionais críticos que visualizem e reflitam sobre as condições de vida atuais e trabalhem com o conceito de sustentabilidade como parâmetro de reflexão para construir e apresentar projetos de emancipação e participação social coletiva (PPP – GEOGRAFIA, ano?, p. 52).

Assim, a Geografia na condição de um curso da área de Ciências Humanas, revela a preocupação em formar profissionais críticos e capacitados para refletirem sobre situações atuais do mundo e terem condições de trabalhar com elas nas salas de aula, orientando o saber dos alunos. Dessa forma, utilizar o conceito de sustentabilidade é também um caminho para construir esse conhecimento já que abarca não só as questões ambientais, mas também as relações humanas.

Trabalhando de maneira crítica a relação do ser humano com a natureza, pode-se trazer, por exemplo, discussões sobre o modo de produção capitalista, em que o capital se preocupa com o esgotamento de alguns elementos da natureza, que poderiam provocar a sua derrota.

Não existem, portanto, preocupações com a sociedade, com o território e com as riquezas naturais, mas com os recursos naturais e a perpetuação do uso das riquezas por alguns. A proposta é a manutenção do poder e do domínio de alguns países do centro do sistema e de camadas de classe privilegiadas (RODRIGUES, 2009).

Sobre o conceito de sustentabilidade, o curso de Geografia esclarece que este não está somente relacionado às ciências biológicas, mas, na perspectiva geográfica ele possui outro enfoque:

Esta proposta tem como eixo norteador o conhecimento, análise, interpretação e reflexão sobre o conceito de sustentabilidade em toda sua amplitude. Ou seja, através da produção do conhecimento geográfico, este conceito é trabalhado na perspectiva de que não é apenas os recursos da natureza e o ambiente biológico e físico que necessitam de um uso racional com vistas à sustentabilidade, mas sim a sustentabilidade da vida, das condições de reprodução da existência humana enquanto indivíduo, cidadão, consumidor, eleitor, corpo coletivo, movimento social e força de trabalho. A sustentabilidade lida através da Geografia é complexa, pois se fundamenta nas relações sociais que, antes de mais nada, são relações espaciais e incluem necessariamente e indubitavelmente, o conjunto de elementos naturais e o homem, enquanto pares dialéticos complementares (PPP – GEOGRAFIA, p. 53).

Contudo, de acordo com os trechos acima apresentados, o curso de Geografia da UFSCar Sorocaba considera importante levar para os alunos as questões ambientais, dando ênfase nas relações sociais que se estabelecem em torno da sustentabilidade. Assim, conforme consta no PPP, a Licenciatura em

Geografia tem essas questões bem presentes no decorrer da formação dos futuros professores.

Componente curricular

O curso de Geografia possui a disciplina Educação e Meio Ambiente, contendo dois créditos e uma carga horária de 30 horas (15h teóricas e 15h práticas). A ementa da disciplina compreende:

Concepções de Meio Ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento sustentável; Educação Ambiental: conceituação e tendências atuais. Relações Meio Ambiente e Educação. Políticas públicas e demais programas de Educação Ambiental para o ensino formal. A Educação Ambiental não formal. Formulação de projetos de Educação Ambiental. As principais metodologias e ferramentas de Educação Ambiental. Ética ambiental. A Educação Ambiental e o Ambientalismo na formação de indivíduos e sociedades sustentáveis (PPP– GEOGRAFIA, p. 115).

Os objetivos da disciplina são:

Proporcionar uma visão geográfica das questões ambientais, focando a importância da temática ambiental e suas implicações educacionais. Integrar a sistemática de conhecimento entre o Meio Ambiente e a Educação (PPP – GEOGRAFIA, p. 116).

A ementa e objetivos da disciplina de Educação e Meio Ambiente mostram-se preocupadas em discutir sobre a Educação Ambiental formal (inserida no ambiente escolar) e não formal (fora da escola), além das políticas públicas existentes na educação formal. Tal preocupação prende-se ao fato de se tratar de um curso de licenciatura e essas discussões devem ser levantadas e discutidas com os futuros professores de Geografia. Objetiva-se também, relacionar as questões ambientais com a visão geográfica, ou seja, trazer o olhar crítico da Geografia para as discussões ambientais, aprofundando os estudos sobre o meio ambiente, considerando as relações humanas e não só as questões naturais.

Embora não conste explicitamente, o curso de Geografia demonstra utilizar a vertente crítica para trabalhar com o conceito de sustentabilidade, já que esta corrente dá ênfase para o diálogo entre os desafios que fazem parte das questões humanas, dialogando com as ambientais.

3.2.7 - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS INTEGRAL

3.2.8 - Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto

A partir da leitura completa do documento, ficaram em evidência alguns conceitos descritos que se destacaram, os Referenciais para o Curso, ou seja, quais são as áreas e autores que guiam os conteúdos do curso, e Tratamento Metodológico, que são as metodologias propostas para o ensino da Biologia, sendo ressaltado no documento, que ficará a critério de cada professor:

Há várias alternativas metodológicas para dar acesso aos alunos às informações consideradas essenciais/centrais ao Curso e a opção por uma ou outra fica a cargo do professor, que irá adequá-la ao seu estilo de trabalho, às suas habilidades pessoais, à natureza do conhecimento abordado, à perspectiva de desenvolver nos alunos certas aptidões (PPP – BIOLOGIA, p. 54).

Assim como o PPP do curso de Geografia, o documento da Biologia Integral também deu destaque para às condições favoráveis ao desenvolvimento do curso no município de Sorocaba o perfil do licenciado a ser formado por ele.

O PPP do curso de Ciências Biológicas Integral não possui um tópico específico de “Diretriz Curricular”, ou seja, uma estratégia com os interesses e o perfil a serem seguidos para compor o componente curricular do curso. Entretanto, dois pontos desse documento, “Importância da questão ambiental na atualidade na Formação do Professor” e “Formação de profissionais para o tratamento de questões ambientais”, mostram que o curso pretende formar professores preparados para tratar das questões ambientais nas salas de aula.

O item 4.6 “Importância da questão ambiental na atualidade na Formação do Professor”, faz referência ao documento “Millenium Ecosystem Assessment”, uma avaliação dos ecossistemas do globo, feita a pedido do Secretário Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), Kofi Annan, no ano de 2000. O documento trouxe conclusões sobre as condições e tendências dos ecossistemas e os cenários possíveis nas ações a serem desenvolvidas. Diante desse contexto, o PPP declara a importância de formar professores capazes de tratar desses problemas com propriedade no âmbito dos ensinamentos fundamental e médio.

No item 4.7 “Formação de profissionais para o tratamento de questões ambientais” observa-se um texto de cunho mais crítico, no qual são colocadas as

dificuldades em tratar do meio ambiente e em sustentabilidade diante de uma sociedade que valoriza o verbo “ter”, mesmo que o preço seja a destruição da natureza. Assim, “Apesar de todo esse movimento no que diz respeito aos recursos naturais, na prática, as estratégias de manejo continuam a maximizar a produção e o ganho econômico em curto prazo” (PPP – BIOLOGIA, 2009, p. 34).

Segundo o PPP, vários fatores contribuem para a defasagem entre a teoria (cuidar do meio ambiente) e prática (consumo excessivo de mercadorias), entre eles:

A falta de conhecimento e amostragem da maioria dos ecossistemas e a conseqüente falta de informação a respeito de sua diversidade biológica e da importância da mesma; o desconhecimento, pela grande maioria das pessoas, a respeito do funcionamento e dinâmica dos ecossistemas; a percepção pública prevalecente de que a exploração de recursos supostamente ou tidos como renováveis têm valores econômicos e sociais imediatos suficientes para superar os riscos de danos para os futuros serviços dos ecossistemas ou para qualquer meta alternativa de manejo PPP – BIOLOGIA (2009, p. 34).

Dessa forma, a falta de conhecimento se torna o principal fator para a desvalorização dos recursos naturais, sendo que o ser humano apenas pensa em utilizá-lo, não tendo consciência de que não são infinitos e podem acabar se não forem consumidos de maneira sustentável. Assim, a informação e o conhecimento são as chaves que podem mudar essa realidade, sendo o professor, um grande influenciador e inspirador capaz de transformar a história do planeta.

Nesse mesmo item, o PPP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se posiciona em relação ao perfil do profissional que se almeja formar:

O Curso tem por objetivo formar professores com essa compreensão sistêmica dos problemas, preparados para incorporar a dimensão ambiental no sistema educativo e contribuir para a sensibilização de seus alunos para a necessidade de reorientação dos estilos de desenvolvimento e das práticas produtivas, na perspectiva de serem ecologicamente sustentáveis, economicamente suportáveis e socialmente equitativos PPP – BIOLOGIA (2009, p. 36).

Por fim, o item 4.7 do PPP conclui que a tarefa em alcançar os objetivos colocados é muito grande, já que implica em mudanças de valores e comportamentos na sociedade e nos agentes econômicos, bem como na atuação competente dos profissionais, produzindo novos conhecimentos e aplicando adequadamente os já existentes.

O curso de Biologia Integral, de acordo com o Projeto Pedagógico, considera importante levar para aos alunos as discussões dos problemas ambientais de uma maneira mais intensa, levando em consideração os hábitos e valores que foram incorporados na sociedade, devido ao sistema econômico vigente. Dessa forma, quando se olha a partir desse ângulo, cuidar do meio ambiente vai muito além de reciclar as embalagens ou não andar de carro todos os dias, mas mudanças que provavelmente gerariam desconforto nas pessoas.

Veiga e Zatz (2008) lembram, em sua obra, do economista romeno Georgescu-Roegen (1906-1994), radicado nos Estados Unidos. Ele formulou o chamado “Programa Mínimo”, com oito pontos do que deveria ser feito para “salvar” o planeta através de atitudes sustentáveis:

Primeiro: proibir totalmente a guerra e todos os instrumentos de guerra. Segundo: ajudar os países subdesenvolvidos a atingir o mais rápido possível uma existência digna de ser vivida, mesmo que sem luxos. Terceiro: diminuir progressivamente a população até um nível no qual uma agricultura orgânica bastasse à sua conveniente nutrição. Quarto: evitar todo e qualquer desperdício de energia, enquanto se aguarda que a utilização da energia solar se torne viável ou que se consiga controlar os riscos da energia nuclear. Quinto: parar com o desejo de ter objetos completamente supérfluos e desnecessários, como os *gadgets*, fazendo assim com que cesse sua produção. Sexto: acabar com a moda – uma doença do espírito humano, segundo ele –, fazendo os produtores só fabricarem bens duráveis. Sétimo: estimular o conserto das mercadorias duráveis, que seriam concebidas justamente para durar e não para serem descartadas tão rapidamente como acontece. Oitavo: reduzir o tempo de trabalho e redescobrir a importância do lazer para uma existência digna (VEIGA E ZATZ, 2008, p. 48).

As teses de Geogescu-Roegen são consideradas inviáveis e radicais, até mesmo o próprio autor reconhecia ser impossível imaginar que elas fossem algum dia, adotadas. Roegen constatou que a humanidade já fez a sua opção: prefere uma rápida passagem pelo planeta, porém excitante, a uma existência longa, mas maçante (VEIGA; ZATZ, 2008).

Componente Curricular

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral possui a disciplina obrigatória Educação Ambiental. De acordo com o PPP, ela faz parte do núcleo Ecologia e Conservação, é classificada como de natureza Teoria/Prática, possui 2 créditos e é ofertada no 4º semestre do curso. Os objetivos da disciplina são:

Proporcionar uma visão interdisciplinar das questões ambientais, tendo um foco para a Conservação, e que as políticas públicas e a participação da sociedade possam ser integradas em um processo de construção dialética e plural. PPP – BIOLOGIA (2009, p. 96)

Os objetivos da disciplina estão voltados para o princípio da Conservação, ou seja, preservar a natureza antes que ela seja totalmente devastada. Também, que a população e os governantes possam ter essa mesma visão integrada, de conservar o meio ambiente antes de ter que resgatá-lo quando estiver se esgotando.

Com isso, pode-se afirmar que o curso de Biologia Integral utiliza-se da corrente conservacionista para trabalhar na disciplina de EA, já que demonstra preocupação com a conservação dos recursos e com a má administração do meio ambiente, ou seja, a gestão ambiental.

Sobre a questão da Conservação, Veiga e Zatz (2008) demonstram duas maneiras de analisar esse tema, a otimista e a pessimista. Os otimistas acreditam que o crescimento só prejudica o meio ambiente enquanto não se atinge um razoável nível de riqueza, a partir do qual se daria o inverso, ou seja, o crescimento passaria a melhorar a qualidade ambiental. Em outras palavras, afirmam que as sociedades, para crescer, no começo, destroem o meio ambiente e, quando se tornam suficientemente ricas, começam a se comportar de outra forma, tentando recuperar o que destruíram. Os pessimistas lembram que as sociedades humanas transformam obrigatoriamente energia utilizável em energia não utilizável, seja qual for o tipo de energia, não há como ir contra essa dissipação de energia. Assim, em algum momento, mesmo há bilhões de anos, a vida na Terra se tornará inviável e, com essa previsão, a palavra “sustentabilidade” não faria sentido.

Embora nenhuma dessas visões tenham sido comprovadas cientificamente, discutir sobre o futuro do planeta, é fundamental. Ainda mais se tratando de um curso de graduação em uma universidade que defende se preocupar com essas questões e garante que seus cursos trabalhem com esse tema nos currículos.

A ementa da disciplina Educação Ambiental é:

Educação Ambiental: conceituação e tendências atuais. Educação Ambiental formal e não formal. Programas Públicos de EA. EA e Gestão Participativa: Estratégias e modos de difusão. Formulação de projetos de Educação Ambiental; EA ao ar livre: Sensibilização, Percepção, e Interpretação Ambiental. A Simbologia da paisagem. A importância do contato dirigido com o ambiente sócio-cultural e Ambiental. EA e mudança de valores atitudes próambientais; Aprendizado seqüencial de Joseph Cornell. Ética ambiental e mudança de paradigmas: Desenvolvimento Sustentável X Sociedade Sustentável. A interface da atividade lúdica/contextos da EA. A importância do associativismo e o papel das Organizações Não Governamentais nos programas de EA. (PPP – BIOLOGIA, 2009, p. 95).

A disciplina Educação Ambiental, segundo consta na ementa, é trabalhada de forma complexa, compreendendo os conceitos, as tendências, as estratégias e modos de difusão, projetos etc. Da forma como está elencada, o curso de Biologia Integral valoriza a EA sendo trabalhada ao ar livre, com percepções dos alunos. Tanto que o único autor que é citado como referência bibliográfica é Joseph Cornell, que trabalha no ambiente natural com a EA.

Joseph Cornell é um mestre apaixonado pela natureza que tem um trabalho de instrutor de percepção da natureza, em que desenvolve brincadeiras ao ar livre, para que as crianças percebam esse ambiente e não apenas o conheçam através de conteúdos teóricos. Um exemplo dessa atividade aplicado pelo Cornell às crianças é a chamada “Trilha Cega”, em que um grupo de olhos vendados é guiado por uma corda através de espaços que estão cheios de sons diferentes, odores misteriosos e texturas interessantes. Assim, as crianças percebem esse lugar, se atentando para todos os detalhes ali presentes. Depois, fazem a trilha com os olhos abertos e se surpreendem ao ver os elementos que eles imaginaram (CORNELL, 2008).

Trabalha-se também, com o conceito de Desenvolvimento Sustentável *versus* a Sociedade Sustentável, temas muito relevantes para o aprendizado crítico sobre o meio ambiente.

3.2.9 - LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – NOTURNO

3.2.10 - Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto

De modo geral, o conceito que mais apareceu no documento foi à aspiração pela formação de profissionais críticos. Esse conceito aparece em vários trechos ao longo do texto, ressaltando a importância que isso tem para os autores deste projeto pedagógico:

O curso tem como objetivo principal a formação de um profissional crítico, com o perfil do educador-pesquisador, que venha contribuir de forma crítica e inovadora para o desenvolvimento econômico, social e sobretudo educacional do Brasil (PPP – BIOLOGIA, p.5)

Um professor com sólida formação nas Ciências Biológicas e na educação, como base para o exercício crítico e reflexivo do Biólogo e da docência *stricto sensu* ou para atuar na organização, planejamento ou avaliação de processos educativos, nos diferentes níveis do ensino formal e espaços não formais (...) (PPP – BIOLOGIA, p.11)

O Trabalho de Conclusão de Curso tem como principal objetivo iniciar o estudante na prática da investigação científica, possibilitando que seja desenvolvida a postura do profissional investigativo e crítico (PPP – BIOLOGIA, p.18).

O documento não faz referência ao perfil sustentável do campus, em relação à formação diferenciada, voltada para esse tema. Apenas cita, no item “Perfil do Egresso”, que a UFSCar pretende formar profissionais para “comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida”. Apesar disso, não é falado no PPP qual será o diferencial do curso em formar esse profissional.

Assim, o PPP divide a grade curricular dos alunos do curso de Biologia Noturno em núcleos, separando os grandes temas da Biologia em “blocos”. Entretanto, não existe nenhuma disciplina de Educação Ambiental ou outra que trate da formação de professores para trabalhar com as questões ambientais em sala de aula. Dessa forma, mesmo se tratando de um curso específico da área ambiental, não aborda esses temas dentro da perspectiva pedagógica, que deveria ser prioridade nos cursos de licenciatura.

Em suma, tem-se um curso de Licenciatura em Biologia que apenas cita de forma sucinta, em seu Projeto Pedagógico, o comprometimento em formar profissionais preocupados com a biodiversidade e com a sustentabilidade, mas não aprofunda a discussão sobre o tema, além de não oferecer nenhuma disciplina de EA. Tal fato representa uma contradição, na medida em que se trata de um curso que abrange muito da área ambiental e que, em tese, deveria apresentar mais conteúdos a esse respeito, tanto no PPP quanto no componente curricular (SANTOS, 2014).

A realidade representada mostra uma fragilidade no curso de Biologia, pois, sendo o Ensino Superior um dos lugares em que se buscam as repostas para os problemas da sociedade, a crise ambiental emergente, deveria estar em destaque na Universidade, especialmente em um curso que trata tão especificamente os elementos da natureza (SANTOS, 2014).

Segundo Sorrentino (2009), a Universidade, quando persegue uma utopia, deve pensar no seu papel e dos educadores, na construção de caminhos para a realização desses sonhos. “A indissociabilidade entre a utopia de sociedades sustentáveis e a ação educacional ambientalista passa necessariamente pelo planejamento e construção de políticas públicas com esse foco e compromisso” (SORRENTINO, 2009, p. 19).

3.2.11 - LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

3.2.12 - Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto

O conceito que mais aparece no decorrer de todo o texto do PPP de Pedagogia é a garantia, que se oferece, em formar pedagogos preparados para atuar no ambiente escolar e não escolar. É nítida a preocupação do curso em não limitar os seus alunos a se prepararem apenas para atuar nas salas de aula, mas garantir a educação fora dela também. Tal conceito aparece nos itens: Atividade do Curso; Perfil do Egresso; Trabalho de Conclusão de Curso; Estágio Curricular; e em várias ementas de diferentes disciplinas.

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia comenta, logo no seu início, que a prioridade do curso é a formação de pedagogos capazes de atuar na área de educação e nos processos de transformação social, com o potencial de enfrentar as problemáticas do mundo contemporâneo, e com foco na

construção de sociedades sustentáveis (PPP Pedagogia, 2010). Nessa frase inicial transparece o perfil de profissional que o curso de pedagogia pretende formar, tendo como princípio norteador, a construção de sociedades sustentáveis, através do papel do professor.

O curso de Pedagogia dividiu a grade curricular em “Núcleos Disciplinares”, no qual organizou as disciplinas por grandes temas. Um deles é o “Linguagens, sustentabilidade e Fundamentos das Práticas Educativas”, no qual faz parte a disciplina “Educação, Sociedade e Meio Ambiente”. Essa disciplina, nota-se pelo título, faz menção a conteúdos sobre o meio ambiente, sendo o objeto de estudo deste trabalho, que busca disciplinas sobre Educação Ambiental nos cursos de Licenciatura da UFSCar Sorocaba.

A intenção do curso de Pedagogia em formar professores prontos para mudar os rumos da sociedade, através de conteúdos que gerem consciência ambiental, é retratada no seguinte parágrafo:

Nesta formação, dar-se-á também ênfase no compromisso com a educação de valores para a sustentabilidade, para o qual o pedagogo a ser formado desenvolverá habilidade e competências para a construção de novas significações dos espaços escolares e não escolares como lugares de construção de sociedade sustentável, bem como para reelaborar criticamente as informações que recebem, tanto ambientais, quanto sociais, econômicas e políticas, com o objetivo de transmitir e decodificar com e para seus educandos a expressão dos significados sobre o meio ambiente, a ecologia e sociedade nas suas mais diversas determinações e intersecções (PPP – PEDAGOGIA, 2010, p. 9).

Componente Curricular:

No 5º semestre do curso de Pedagogia, é ofertada de forma obrigatória, a disciplina Educação, Sociedade e Meio Ambiente, contando com quatro créditos teóricos e nenhum crédito prático. A ementa da disciplina é:

A dimensão socioambiental da educação com vistas à sustentabilidade. Concepções e histórico da Educação Ambiental formal e não-formal, rural e urbana. Meio Ambiente como tema transversal. Pedagogia de projetos e Educação para a sustentabilidade (PPP – PEDAGOGIA, 2010, p. 31).

A ementa da disciplina é sucinta e direta, abordando como se dá a sustentabilidade dentro da educação, bem como a Educação Ambiental formal e não formal, rural e urbana, ou seja, como ela pode ser trabalhada em diferentes cenários. Além disso, prepara os professores para trabalharem com o Meio Ambiente como tema transversal, pois é assim que o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) estabelece.

No documento, não constam os objetivos da disciplina, apenas a bibliografia básica recomendada para ser trabalhada no curso. Esta última aponta somente três obras: Santos e Sato (2001), “A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora”; Mello e Trajber (2007), “Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola” e Leff (2012), “Aventuras da epistemologia ambiental: da articulação das ciências ao diálogo de saberes”.

A primeira bibliografia, de Santos e Sato (2001), segundo a sua descrição, representa um compromisso para a desejada transformação social, através da Educação Ambiental, pretendendo contribuir para o diálogo nesse sentido. A segunda, diz respeito a uma obra do Ministério da Educação, composta por várias discussões de diferentes autores, especificamente em relação à EA formal, no ambiente escolar. Por último, Leff (2012), um autor de cunho mais crítico, reflete suas próprias ideias construídas ao longo do tempo, questionando o futuro sustentável, fundado em uma racionalidade ambiental.

Assim, a bibliografia básica da disciplina Educação, Sociedade e Meio Ambiente não é específica quanto à corrente da EA que se utilizada, mas, pode-se dizer, de acordo com os conteúdos elencados, que as correntes crítica e da ecoeducação poderiam ser as que englobam os princípios do curso.

3.2.13 - LICENCIATURAS EM QUÍMICA, FÍSICA E MATEMÁTICA

3.2.14 - Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna do Texto

O PPP do curso de Química, assim como os outros projetos pedagógicos, se preocupa em estabelecer um perfil de profissional a ser formado pela UFSCar Sorocaba, com valores e atitudes diferenciais. Apesar disso, também é destacado como conceito geral do texto, as mudanças da sociedade, pois fala em vários momentos sobre os futuros químicos se preparem para acompanhar as rápidas

mudanças tecnológicas, oferecidas pela interdisciplinaridade, como forma de garantir a qualidade do ensino de Química.

No documento oficial do curso de Física, pode-se destacar, como conceito-chave, além dos pontos em comum com os outros PPP, as características específicas do egresso deste curso, elencando vários pontos necessários para compor um bom profissional desta área.

Assim como o curso de Pedagogia, o PPP do curso de Matemática deixa destacada a sua preocupação do ensino em outros ambientes além das salas de aula, já que a Matemática está presente também no cotidiano das pessoas.

Os cursos de Química, Física e Matemática possuem PPP diferentes, mas, em relação ao foco para a sustentabilidade do campus, utilizam o mesmo conteúdo, por isso serão analisados de forma conjunta.

Os PPP desses cursos acima possuem um capítulo intitulado “Enfoque para a sustentabilidade”, em que se fala que os cursos possuem o enfoque de tratar das questões ambientais durante a formação profissional dos alunos, justificando tal orientação devido ao campus da UFSCar Sorocaba ter sido criado com esse lema.

A questão da sustentabilidade se constitui, certamente, numa área multi e interdisciplinar muito ampla. Multidisciplinar por ser um aspecto que vem sendo levado em consideração em praticamente todos os campos de desenvolvimento do conhecimento e do desenvolvimento das atividades econômicas. Interdisciplinar na medida em que a solução dos problemas a ela relacionadas gera a necessidade da contribuição simultânea de diferentes áreas de conhecimento e de atuação profissional. Assim, sendo a sustentabilidade uma questão colocada para as mais diferentes áreas de conhecimento, chega-se a considerar que a própria sustentabilidade seria uma área de conhecimento independente. (PPP – QUÍMICA, 2011, p. 22).

Esse trecho do PPP do curso de Química, que também está presente nos PPP da Matemática e da Física, revela que o tema “sustentabilidade” é tido como algo multi e interdisciplinar, já que engloba todas as áreas do conhecimento e pode ser trabalhada em vários campos profissionais.

O documento também lista alguns temas que serão abordados nos cursos citados, relacionados à sustentabilidade:

- >Uso racional da energia;
- >Fontes de energias renováveis;

- >Materiais de fontes renováveis;
- >Relação custo ambiental / benefício dos processos de produção;
- >Perda de biodiversidade e degradação de ecossistemas e sua relação com o meio ambiente (PPP- Química, p. 23).

Apesar de constar no Projeto Pedagógico dos três cursos, esses temas não são explorados, ou seja, não consta de que forma eles serão abordados ao longo do curso, já que não existe, nos componentes curriculares, nenhuma disciplina de cunho ambiental.

A Diretriz Curricular do curso de Química possui como objetivos gerais, a formação de profissionais reflexivos e aptos para integrar o processo de educação básica de maneira responsável e, dentre as metas a serem atingidas e os objetivos específicos, um deles é o “Conscientizar o aluno dos problemas mundiais referentes à natureza e estimulá-lo a adquirir um senso de preservação da vida e do meio ambiente”. Entretanto, mesmo com o reconhecimento do curso em trabalhar com as questões ambientais durante a formação profissional dos futuros professores, a grade curricular não abarca nenhuma disciplina com essa temática.

Dessa forma, mesmo tendo como um dos objetivos à formação de professores preparados para trabalhar com os problemas ambientais nas salas de aula, o curso de Química não está sendo responsável por essa preparação, já que não trabalha com esses temas durante o curso de formação do licenciado, pois não oferta nenhuma disciplina sobre o tema. É claro que, durante as discussões que acontecem na graduação, pode ser abordado algo sobre os problemas ambientais, mas, na medida em que a sustentabilidade é colocada no PDI da universidade como de extrema importância, ela deveria ter um maior espaço para ser trabalhado de forma detalhada.

O PPP do curso de Matemática aborda as questões ambientais através de um único tópico, o mesmo dos outros dois cursos aqui citados, que colocam o enfoque do campus da UFSCar Sorocaba para a sustentabilidade. Entretanto, o documento não traz um diferencial do curso em relação ao estudante e futuro professor.

Apesar da lista com temas relacionados ao meio ambiente que serão discutidos em sala de aula, colocada acima, assim como o curso anterior, o curso de Matemática não especifica de que forma eles serão trabalhados com os alunos.

A Diretriz Curricular do curso de Licenciatura em Física segue as determinações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos

de Física, além do PDI, no item “Perfil do Profissional a Ser Formado pela UFSCar”. As disciplinas estão agrupadas em módulos e um eixo norteador, Prática do Ensino de Física.

A proposta do curso leva em conta a transição da *Sociedade Industrial* para a *Sociedade do Conhecimento*, onde a autonomia do aluno e conseqüentemente, do profissional formado, é considerada um aspecto fundamental para o seu sucesso profissional e para atender as demandas sociais relacionadas a esse profissional.

Porém, não é colocado de que forma o comprometimento com a sustentabilidade será feito no decorrer da formação dos futuros professores, não possuindo uma disciplina com esse perfil.

É claro que a Educação Ambiental não é a única forma capaz de embasar os temas sobre respeito ao meio ambiente, cuidados com a natureza e com os seres vivos, mas ela é um importante caminho.

Sorrentino (2010), afirma que:

A universidade, como patrimônio público, deve colaborar na busca de soluções e na definição de responsabilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico que possibilite o enfrentamento das causas da degradação ambiental. Caso contrário, será apenas, quando muito, uma universidade que atribui títulos e possibilita empregos melhores ou ainda realiza pesquisas financiadas pelos interesses das grandes corporações empresariais
SORRENTINO (2010, p. 31).

Neste trecho, Sorrentino aborda a necessidade da construção de sociedades sustentáveis pela via educacional, neste caso em nível universitário. Porém, esse processo exige aprofundar-se em conhecimentos específicos e o aprimoramento de métodos e técnicas de ensino que permitam tais estudos, debates e aprendizados.

Abordar os problemas ambientais no nível da educação superior requer pensar na formação do “sujeito ambiental”, que tende a priorizar os processos vitais e respeitar os limites de regeneração da natureza. Este sujeito deve, durante o processo educacional, perceber que necessita aplicar mudanças reais em relação aos seus hábitos, valores e atitudes, para que seja possível dar continuidade à vida deste planeta. Uma das principais e mais radicais mudanças para o graduando, é abandonar a ética utilitarista antropocêntrica, na qual predomina o domínio do humano sobre a natureza e se envolver com uma ética ecológica/ambiental, envolvida e preocupada com as obrigações, os direitos e responsabilidades (LEANDRO, 2008).

Por fim, o quadro 1 apresenta os resultados centrais percebidos pela análise dos oito documentos:

Quadro 1. Resultados centrais do PDI e PPPs dos cursos de licenciatura.

DOCUMENTO	ANO DO DOCUMENTO	IDEIA CENTRAL A RESPEITO DA SUSTENTABILIDADE	LACUNAS SOBRE O CONTEÚDO DA SUSTENTABILIDADE	APRESENTA ESTRUTURA TEÓRICA e DISCIPLINA ESPECÍFICA
PDI	2013	No geral, o PDI relata que “todas as atividades da UFSCar são norteadas por princípios da sustentabilidade e Preservação Ambiental”.	Não são especificados quais são os “princípios de sustentabilidade” de que se fala e tampouco as propostas de preservação ambiental; Não foi identificada uma discussão/ aprofundamento sobre a EA quando ela foi inserida como prioridade no campus.	O documento fala em demasiado sobre os princípios de sustentabilidade e que a Universidade pretende seguir.
Biologia Integral	2009	Na Diretriz Curricular, constam dois pontos: <ul style="list-style-type: none"> • “Importância da questão ambiental na atualidade na Formação do Professor” • “Formação de profissionais para o tratamento de questões ambientais” 	O PPP do curso se mostra engajado em disseminar a sustentabilidade, utilizando-se da Educação como vetor para que o objetivo possa ser alcançado.	O curso apresenta bom conteúdo em relação à preocupação de formar professores comprometidos com as questões ambientais, ofertando também, uma disciplina específica de EA.
Biologia Noturno	2008	O documento não faz referência ao perfil sustentável do campus em relação a formação diferenciada, voltada	Apesar de constar no documento, não é falado no PPP qual será o diferencial do curso em formar esse	Não possui.

		para esse tema. Apenas cita, no item “Perfil do Egresso”, que a UFSCar pretende formar profissionais para “comprometer-se com a preservação da biodiversidade no ambiente natural e construído, com sustentabilidade e melhoria da qualidade de vida”.	profissional.	
Geografia	2008	O curso de Geografia considera importante levar para os alunos as questões ambientais, dando ênfase nas relações sociais que se estabelecem em torno da sustentabilidade.	O PPP levanta muitas discussões acerca do assunto e aparenta respeitar as pretensões da formação de um profissional diferenciado, como determina o PDI.	O documento aborda de maneira profunda e com embasamento teórico a questão ambiental e revela de que forma pretende levar esse conteúdo para os alunos do curso de Geografia. Possui <u>a disciplina Educação e Meio Ambiente.</u>
Pedagogia	2010	A prioridade do curso é a formação de pedagogos capazes de atuar na área de educação e nos processos de transformação social, com o potencial de enfrentar as problemáticas do mundo contemporâneo, e com foco na construção de sociedades sustentáveis.	Apresenta bons argumentos e embasamentos teóricos para uma formação diferenciada dos alunos do curso.	Várias partes do PPP revelam a intenção do curso de Pedagogia em formar professores prontos para mudar os rumos da sociedade através de conteúdos que gerem consciência ambiental. <u>Oferta a disciplina</u>

				<u>Educação, Sociedade e Meio Ambiente.</u>
Matemática, Física e Química	Mat.: 2010 Fís.: 2010 Quí.: 2011	Ambos os cursos possuem um capítulo intitulado “Enfoque para a sustentabilidade”, onde se fala que os cursos possuem o enfoque de tratar das questões ambientais durante a formação profissional dos alunos, justificando tal orientação devido ao campus da UFSCar Sorocaba ter sido criado com esse lema.	Proposta rasa de práticas ambientais e a falta de disciplinas de EA nos cursos de licenciatura, deixam a desejar quando se tem um lema de formação profissional com base na sustentabilidade.	Não possui.

Fonte: Própria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como questão central analisar os princípios de sustentabilidade que regem o campus da UFSCar Sorocaba e seus cursos de licenciatura, através dos seus documentos norteadores, PDI e PPP. Para introduzir o assunto e as discussões teóricas, foi feito um levantamento histórico da Educação Ambiental e trazidas algumas correntes de pensamento nacionais e internacionais. A razão de se dar ênfase à EA em documentos que falam mais no conceito de sustentabilidade é a de abordá-la como um caminho a ser traçado, em que a sustentabilidade é o fim, onde se almeja chegar.

As correntes da EA, ou seja, determinadas linhas de pensamento que estudam esse conceito, foram difundidas ao longo do tempo por determinados professores e pesquisadores. Da mesma forma, outros estudiosos defendem que a EA não seja associada a nenhum pensamento específico, mas que circule entre todos de maneira livre.

Esse pensamento, trazido nesta pesquisa por Barchi (2009) e Reigota (2017), demonstra uma Educação Ambiental resiliente, que estabelece conexões com ideias diversas e, dessa forma, se comunica melhor com quem ensina e pratica a EA. Assim, não é necessário escolher uma corrente e defendê-la todo tempo, independentemente da situação em que será utilizada. Não se precisa escolher ser da corrente Conservacionista, na qual o foco é a conservação dos recursos, quando em uma situação de problemas sociais, por exemplo, a corrente de Crítica Social seja mais adequada.

A UFSCar Sorocaba, como objeto de pesquisa deste trabalho, ao colocar a valorização da Educação Ambiental para se alcançar a sustentabilidade em todo o campus, não define uma corrente específica de pensamento, bem como não a aborda como sendo “libertária”. Como já foi colocado anteriormente, a UFSCar não apresenta um aporte teórico sobre a EA e sustentabilidade, mesmo sendo colocadas como os diferenciais dessa universidade.

A partir da análise documental, metodologia escolhida para ser aplicada nesta pesquisa, oito documentos foram estudados para se responder à questão central: como esses documentos abordam a Educação Ambiental, ou seja, se a UFSCar Sorocaba se intitula uma universidade que oferece uma formação

profissional que abarca os princípios da sustentabilidade, de que forma isso será feito? Quais são as propostas desenvolvidas para colocar em prática esses ideais?

O PDI (Plano Desenvolvimento Institucional), documento que reúne os princípios e diretrizes da universidade, apresenta, em muitos trechos, ao longo de toda a sua extensão, o posicionamento da UFSCar em relação à sustentabilidade. Entretanto, aborda esse tema de uma maneira superficial, pois não aprofunda as ideias que defende.

Nas primeiras páginas do documento, lê-se que “todas as atividades do campus serão norteadas por princípios de sustentabilidade e preservação ambiental” (UFSCAR, 2013, p. 6). No entanto, seria interessante que o documento conceituasse os “princípios de sustentabilidade”, para que ficasse claro o posicionamento do campus e quais as principais ações que devem ser tomadas quando se tem determinado posicionamento.

Da mesma forma, quando o PDI coloca como missão “transformar a UFSCar em um modelo de Gestão Sustentável” (UFSCAR, 2013, p. 9), também não apresenta o que isso significa e o que vai fazer para transformar a universidade, em um modelo a ser seguido.

Inúmeras são as lacunas deixadas no PDI em relação à constituição de um campus comprometido com as questões ambientais. Todos os trechos que abordam esse assunto, como os colocados acima, não possuem embasamentos teóricos, não sendo tratados em profundidade. Isso demonstra que a UFSCar Sorocaba, mesmo definindo um posicionamento sustentável do campus, não se empenhou em apresentar uma proposta estruturada.

Dessa maneira, através da análise do PDI, pode-se dizer que a UFSCar Sorocaba não demonstra conhecimento suficiente dos propósitos de sustentabilidade que pretende adotar no campus, abordando-os de maneira rasa e sem bases teóricas. Tal inferência revela que o dito “comprometimento com a sustentabilidade”, pode ser controverso.

Outrossim, o PDI disserta em vários momentos sobre a formação dos alunos da UFSCar, definindo o perfil do currículo dos cursos de graduação e pós-graduação: “Particularmente, no que diz respeito aos processos formativos, a Universidade assume o compromisso com currículos que permitam uma formação social e ambientalmente responsável” (UFSCAR, 2013, p. 14).

A partir desse e de outros trechos semelhantes do documento, presentes no capítulo sobre a análise documental, a observação das grades curriculares dos cursos se tornou necessária a fim de averiguar se as recomendações do PDI foram respeitadas.

Assim como foi feita a análise do PDI, os sete Projetos Políticos Pedagógicos, documentos onde constam as principais informações dos cursos de licenciatura, foram lidos integralmente e selecionados os conteúdos que tratavam da Educação Ambiental, buscando compreender de que maneira o curso pretende trabalhar com esse tema durante o processo de formação acadêmica.

Dos sete cursos analisados, somente três apresentaram preocupação em incorporar conteúdos relacionados à responsabilidade ambiental e ofertaram uma disciplina específica de EA: Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Biológicas Integral e Pedagogia.

Esses três cursos incorporaram ao seu PPP, discussões acerca das questões ambientais, mostrando-se preocupados em incluir esses temas na formação profissional dos alunos. Além disso, cada curso oferece uma disciplina obrigatória relacionada à Educação Ambiental, o que possibilita que as discussões ambientais não só sejam feitas de maneira interdisciplinar, entre toda a grade curricular, mas que também tenha um momento reservado para esse aprendizado.

Os outros quatro cursos de licenciatura, Ciências Biológicas Noturno, Matemática, Química e Física trataram de forma superficial em seus PPP os conteúdos sobre EA e sustentabilidade. Todos os documentos fazem referência ao PDI para justificar a formação diferenciada da universidade, voltada à preocupação com o meio ambiente, mas nenhum deles aborda essa diferenciação em profundidade. Os PPP desses cursos também não descrevem de que forma vão trabalhar as questões ambientais durante a formação dos alunos, deixando uma lacuna entre o que a UFSCar Sorocaba afirma oferecer, uma formação que abarque os princípios da sustentabilidade, e as ações feitas para que isso ocorra.

Outrossim, a lei 9795/1999, que dispõem sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, nos seus artigos 10 e 11, determina de que forma a EA deve ser trabalhada no âmbito do ensino formal, que abarca desde a educação infantil até a educação superior:

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.

§ 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.

§ 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas (BRASIL, 1999).

A partir dessa legislação, a EA deve ser incorporada às demais disciplinas, de forma contínua e permanente, não sendo exigido uma disciplina específica para o estudo das questões ambientais. Entretanto, quanto aos currículos de formação de professores, a dimensão ambiental deve estar presente.

Muitas instituições de ensino têm adotado esses princípios da lei 9795/99 e distribuído conteúdos ambientais pelas disciplinas ao invés de trabalhar com uma disciplina específica. Contudo, não consta esse posicionamento no PDI, quando é falado que o currículo dos alunos da UFSCar Sorocaba tem o foco para a sustentabilidade.

Os cursos de licenciatura que não possuem disciplina de EA, falham em não expor de que forma os conteúdos ambientais serão incorporados às demais disciplinas, além de não utilizarem referências bibliográficas do tema na grade curricular.

Isto posto, após a análise de todos os documentos onde constam as informações necessárias para esta pesquisa, ficou claro que mesmo constando em muitos momentos no PDI sobre os princípios de sustentabilidade do campus, assumindo também um compromisso com a formação dos alunos da UFSCar Sorocaba, não existem propostas para se colocar em prática essas convicções.

Da mesma forma, apesar do conteúdo essencial para a obtenção da responsabilidade ambiental, que se pretende na universidade, a Educação Ambiental se mostra pouco abordada nas grades curriculares dos cursos de

licenciatura da UFSCar Sorocaba, estando presente em apenas três do total de sete cursos.

Em suma, depreende-se que a UFSCar Sorocaba não efetiva os princípios de sustentabilidade que se compromete a seguir, pois, mesmo existindo doze cursos e analisados somente sete neste trabalho, não sendo possível dissertar sobre a realidade dos demais, o que a universidade em questão defende é um currículo diferenciado para todos os alunos formados por ela e, em um conjunto de sete cursos onde apenas três apresentam propostas voltadas para a sustentabilidade no curso, é questionável ser insuficiente para atingir todo o campus.

Como afirma Sorrentino (2009), a universidade, quando persegue uma utopia, deve pensar no seu papel e dos educadores e na construção dos caminhos para se alcançar esses objetivos. A UFSCar Sorocaba, possuindo metas de formar profissionais não só competentes em suas áreas, mas com compromissos com o Meio Ambiente, falha em não construir os caminhos adequados para atingir esses propósitos.

Como proposta para reparar as lacunas observadas nos documentos da UFSCar Sorocaba, sugere-se utilizar os conceitos da EA de Reigota (2017) e Barchi (2009), trazidos anteriormente neste trabalho, de que esta não precisa ser classificada, mas deve crescer livremente a partir de conexões de ideias e caminhos diversos. Assim, a partir da proposta da universidade de uma formação voltada à sustentabilidade, utilizar a EA incorporada às demais disciplinas específicas de cada curso.

Também, aprofundar nos documentos, as discussões teóricas a respeito do conteúdo ambiental, a fim de mostrar que de fato, a universidade se preocupa com essas questões e embasa as suas ideias a partir de pesquisadores da área, explanando como as propostas podem ser colocadas em prática, deixando de serem apenas aspirações.

Outra proposta de ações observada na literatura a respeito de práticas sustentáveis para as universidades é a AUREA (Abraço Universitário à Rede de Educação Ambiental), da Universidade Guarulhos.

As atividades propostas pelo AUREA são interdisciplinares, às quais os alunos de todos os cursos podem ter acesso e poderão contribuir dentro de seus conhecimentos específicos para a concretização dos projetos.

As ações incluem: projetos de carona solidária, criando-se um cadastro na universidade, com pessoas interessadas em dar e receber carona; a criação de um manual para atitudes sustentáveis no campus, para os alunos que estão adentrando na universidade, incluindo-se o Trote Verde, que proporcionaria aos ingressantes as primeiras práticas em Educação Ambiental; o investimento em comunicação visual, com cartazes e outros itens, atingindo a todos que passam pela universidade diariamente, sem a necessidade de uma intervenção direta; a realização de, periodicamente, realizar atividades com o corpo docente por meio de amparo à equipe pedagógica, com a finalidade de instigar as habilidades dos futuros agentes multiplicadores, tornando-se eles próprios, agentes da Educação Ambiental; a realização de auditorias para garantir a continuidade, monitorar as transformações e diagnosticar novos pontos para a inserção de projetos e atividades, registrando-se todas as ações e seus resultados; entre outras. (PRIEDOLS, 2009).

Todas as propostas colocadas pelo AUREA, poderiam ser assertivas na UFSCar Sorocaba, pois levariam a mudanças significativas no comportamento sustentável que se almeja.

Ademais, sobre tudo o que foi colocado até aqui em relação aos cursos de graduação da UFSCar Sorocaba, deve-se ressaltar que, apesar da maioria não cumprir as recomendações do PDI, em relação ao currículo voltado para a sustentabilidade, tal fato não anula a qualidade da educação oferecida por essa universidade, já que ela figura entre as melhores universidades do país, segundo índice do MEC.

Por fim, ressalta-se que a UFSCar Sorocaba precisa realinhar as suas propostas de uma formação profissional que engloba os princípios da sustentabilidade, com os documentos norteadores dos cursos de graduação, neste caso, os cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos. O dia em que 10 mil pessoas protestaram contra a Aramar. **Jornal Cruzeiro do Sul**. Sorocaba, 18 Nov. 2012. Disponível em: <<https://www.jornalcruzeiro.com.br/materia/434843/o-dia-em-que-10-mil-pessoas-protestaram-contra-aramar#>>. Acesso em: Abr/2018

BARCHI, Rodrigo. Uma Educação Ambiental Libertária. **Revista do PPGEA/FURG-RS**, Rio Grande do Sul, v.22, p. 70-85, jan.-jul./2009. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/2819/1582>>. Acesso em: Mar/2018

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aqui onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BRASIL. **Acordos Globais**. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (Org.) Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2012/01/acordos-globais>>. Acesso em: Jun/2017.

BRASIL. **Carta de Belgrado**. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (Org.) Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/destaques/item/8066-carta-de-belgrado>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm> Acesso em: Mai/2017

BRASIL. **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.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou Adestramento Ambiental?** 3. Ed. Chapecó: Argos, 2004. 200 p.

CASCINO, Fabio. **Educação ambiental: princípios, história e formação de professores**. 3ª ed. São Paulo: Senac, 2003. 13-63 p.

CAVALCANTI, Clóvis. Sustentabilidade: mantra ou escolha moral? Uma abordagem ecológico – econômica. **Estudos Avançados**, v.26, n.74, p. 35-50, Dez/2012.

CAMPINAS, Carta. **As dez melhores universidades do Brasil**. Disponível em: <<http://cartacampinas.com.br/2017/11/as-10-melhores-universidades-do-brasil-sao-publicas-e-gratuitas-revela-indice-do-mec/>>. Acesso em: Agosto/2018.

CELLARD, André. A Análise Documental. In: POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 – 314

CORNELL, J. **Vivências com a Natureza 2**. São Paulo: Aquariana, 2008.

DIAS, Genebaldo Freire. **Os quinze anos de educação ambiental no Brasil: um depoimento**. Em Aberto, Brasília, V. 10, Nº 49. 1991.

DIREITOS HUMANOS (Org.). **Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente humano** – 1972. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

EVASO, Alexander Sérgio; JR, Clayton Bittencourt; VITIELLO, Márcio Abondanza et al. Desenvolvimento Sustentável: Mito ou Realidade? **Terra Livre**, São Paulo, n. 11-12. p. 91-101, Ago/1993.

GODOY, Arilda Schmidt; Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. 107 p.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto et al. Geografia Política e Desenvolvimento Sustentável: **Geografia, Política e Cidadania**. São Paulo: Revista Terra Livre, 1993. p. 9-75.

GOYA, Eneida Maria Molfi. **Desvelando a História da Educação Ambiental em Sorocaba**. 2000. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2000.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 3/2014, p. 109-126. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe3/a08nspe3.pdf>>. Acesso em: Mar/2018

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. 11 - 28 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A Crise Ambiental e suas Implicações na Educação. In: QUINTAS, José Silva. **Pensando e Praticando Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente**. 2. ed. Brasília: Edições Ibama, 2002. Cap. 2. p. 35-46.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico B. ECOLOGIA POLÍTICA, JUSTIÇA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: PERSPECTIVAS DE ALIANÇA CONTRA-HEGEMÔNICA. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Questão Ambiental e Educação: Contribuições para o Debate. **Ambiente e Sociedade**, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico B et al. **Sociedade e meio ambiente: A educação ambiental em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 13-51 p.

MELO, Fabíola Cristina et al. Quais São as Vozes do Currículo Oculto? **Evidência**, Araxá. v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

PRIEDOLS, Elisabete et al. Universidade Sustentável: Proposta para (Trans)Formação de agentes multiplicadores em Educação Ambiental. Rio Grande do Sul, v. 23, p. 271-291, jul/dez 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3968/2365>. Acesso em: Ago/2018

PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SOROCABA/SP. Promea Sorocaba. Disponível em: <http://meioambiente.sorocaba.sp.gov.br/educacaoambiental/wp-content/uploads/sites/3/2017/09/promea.pdf>. Acesso em: dez/2017.

OLIVEIRA, Lucas Rebello et al. **Sustentabilidade: da evolução dos conceitos à implementação como estratégia nas organizações**. Produção, v. 22, n. 1, p. 70-82, jan./fev. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **A ONU e o Meio Ambiente**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>>. Acesso em: Mai/2017

RETTNER, Henrique. Sustentabilidade: Uma visão Humanista. **Ambiente e Sociedade**. São Paulo, v. 5, p. 233-240, 2º Semestre de 1999

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. 108 p. (Coleção Primeiros Passos)

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental. **Debate em Ação**, Sorocaba, 2017. Entrevista concedida a Ismail Barra Nova de Melo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lq7b2Q3MO5I>> Acesso em: Jan/2018

RELATÓRIO BRUNDTLAND, “**NOSSO FUTURO COMUM**”. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>>. Acesso em: Jun/2017

RIO + 20 E SEUS RESULTADOS. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/131-a-rio-20-e-seus-resultados>> . Acesso em: Jun/2017

RODRIGUES, Arlete Moysés. A Abordagem Ambiental: Questões para Reflexão. **GeoTextos**, Campinas, v. 5, p. 183-201, jul/2009.

SACHS, Ignacy. **As Cinco Dimensões do Ecodesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Garamond, 1974. p. 67.

SANTOS, Reginaldo dos; FRENEDOZO, Rita de Cássia. A educação ambiental no ensino de biologia do currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, [S.l.], v. 30, n. 2, p. 107 - 126, jan. 2014. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3947/2468>>. Acesso em: Mar/2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie et al. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número

I - Julho de 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf> >. Acesso em: Jul/2017

SAUVÉ, L. “Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental” In: CARVALHO, Isabel; SATO, Michèle; **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre, 2005. RS: Artmed. p. 17 -39

SORRENTINO, Marcos et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Declaração de Estocolmo sobre o Ambiente Humano – 1972**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Meio-Ambiente/declaracao-de-estocolmo-sobre-o-ambiente-humano.html>> Acesso em: Jun/2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Jeca Tatu**. Disponível em: <http://www2.ibb.unesp.br/departamentos/Educacao/Trabalhos/obichoquemedeu/an_cilostomose_jeca_tatu.htm> Acesso em: Jun/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **O que é REUNI?** Disponível em: <http://www.reuni.ufscar.br/o-que-e-reuni>. Acesso em: Mar/2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/MEC 2013 – 2017**. Disponível em: < <http://www.pdi.ufscar.br/> >. Acesso em Jun/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Ciências Biológicas Integral**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas> > Acesso em: Jul/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Geografia**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/geografia/geografia-projeto-pedagogico.pdf> > Acesso em: Jul/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Ciências Biológicas Noturno**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/ciencias-biologicas/ciencias-biologicas> > Acesso em: Jul/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Física**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/fisica/fisica>> Acesso em: Jul/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Matemática**. Disponível em: <<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/matematica/matematica>> Acesso em: Jul/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Química.** Disponível em:<<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/quimica/quimica>>
Acesso em: Jul/2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Político Pedagógico de Licenciatura em Pedagogia.** Disponível em:<<http://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/pedagogia/pedagogia>>
Acesso em: Jul/2017

VEIGA, José Eli da; ZATZ, Lia. **Desenvolvimento Sustentável, que bicho é esse?** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. 96 p. (Armazém do Ipê).

ANEXO I

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos:

I - missão, objetivos e metas da instituição, em sua área de atuação, bem como seu histórico de implantação e desenvolvimento, se for o caso;

II - projeto pedagógico da instituição;

III - cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e de cada um de seus cursos, especificando-se a programação de abertura de cursos, aumento de vagas, ampliação das instalações físicas e, quando for o caso, a previsão de abertura dos cursos fora de sede;

IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos;

V - perfil do corpo docente, indicando requisitos de titulação, experiência no magistério superior e experiência profissional não-acadêmica, bem como os critérios de seleção e contratação, a existência de plano de carreira, o regime de trabalho e os procedimentos para substituição eventual dos professores do quadro;

VI - organização administrativa da instituição, identificando as formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados responsáveis pela condução dos assuntos acadêmicos e os procedimentos de auto-avaliação institucional e de atendimento aos alunos;

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:

a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificado sua correlação

pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos;

b) com relação aos laboratórios: instalações e equipamentos existentes e a serem adquiridos, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos, os recursos de informática disponíveis, informações concernentes à relação equipamento/aluno; e descrição de inovações tecnológicas consideradas significativas; e

c) plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida, para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte; dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, serviços de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS;

VIII - oferta de educação a distância, sua abrangência e pólos de apoio presencial;

IX - oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado; e

X - demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2006).