

**GT 22 – Educação Ambiental****QUANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS LICENCIATURAS SE FAZ EM  
HABITATS: UM PANORAMA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A  
UNIVERSIDADE.**

José Maclecio de Sousa – UFC/CAPES

**INTRODUÇÃO**

Durante o mestrado, a partir de uma pesquisa qualitativa com na base na Perspectiva Eco-Relacional (2009) e na Educação Ambiental Dialógica (2010), identificamos, dialogamos e refletimos sobre as experiências formativas de estudantes em 12 licenciaturas da Universidade Federal do Ceará (UFC), permitindo a compreensão de que a Educação Ambiental nesta Universidade se faz em habitats.

Construímos um percurso metodológico, transitando pela formação de professores nas áreas de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Musical, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Por meio da aplicação de questionários em uma das turmas, em fase de conclusão, de cada um desses cursos, totalizamos 232 formulários com diferentes dados que nos permitiram compor um panorama da educação ambiental nas licenciaturas da UFC: existiu formação com esse viés? Onde? Como? Em quais disciplinas? Que atividades desenvolveram? Existem grupos de pesquisa e/ou extensão de educação ambiental? Você participou? Quem mais? Você tem interesse? Dentre outras questões que levantamos e que tinham em comum a problematização inicial das licenciaturas como lugares ou não de educação ambiental.

Tão importante quanto, foram as 12 entrevistas abertas com um estudante formando de cada um desses cursos, que através de suas narrativas e perspectivas, possibilitaram que em nosso estudo integrássemos aos dados numéricos, dos questionários, os significados que lhes atravessavam, consolidando as categorias emergentes do campo pesquisado, arranjando o argumento e a categoria central da dissertação, de que as licenciaturas não são por excelência lugares de educação ambiental, ainda assim, são habitats para a educação ambiental na medida em que apresentam espacialidades, habitats específicos, que assumem para si, produzindo o campo no panorama estudado.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta traçados de escuta na identificação e reflexão das educações ambientais na Universidade que nos instiga a refletir sobre os rumos da educação ambiental quando a mesma se faz em habitats.

## **HÁ LUGAR PARA O AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO E PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA UNIVERSIDADE?**

A inserção do ambiental na educação segue acompanhada pelas contradições da própria sociedade, de onde as disputas simbólicas produzem diversos efeitos dissonantes. De acordo com Loureiro (2004) data de 1965 o primeiro uso da expressão “educação ambiental”, em evento sobre educação no Reino Unido, pela Universidade de Keele. Sendo em 1972, na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano, vinculada à ONU (Organização das Nações Unidas), que assumiu status de assunto oficial. Para o referido autor, as discussões institucionais que lhe fundaram são permeadas de contradições.

Das considerações de Reigota (2004), este feito é evidenciado pelas divergências quanto às visões de educação ambiental decorrentes das diferentes noções de meio ambiente, ora correspondendo a sua dimensão mais “biológica”, ora a mais “social”, compondo posturas reducionistas que orientam muitos projetos dessa área. Cascino (2003, p. 53) expõe que:

muitos educadores, preocupados com a problemática ambientalista, concordam que educação ambiental é a realização de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista. Uma consciência restrita, portanto, a aspectos naturalistas, que considera o espaço natural “fora” do meio humano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações.

Nesse sentido, Carvalho (2004), observa que a educação ambiental remete aos campos de onde as disputas simbólicas se realizam na base de sua conformação:

As práticas de EA, na medida que nascem da expansão do debate ambiental na sociedade e de sua incorporação pelo campo educativo, estão atravessadas pelas vicissitudes que afetam cada um destes campos. Disto resultam pelo menos dois vetores de tensão que vão incidir sobre a EA: i) a complexidade e as disputas do campo ambiental, com seus múltiplos atores, interesses e concepções e ii) os vícios e as virtudes das tradições educativas com as quais estas práticas se agenciam (CARVALHO, 2004, p. 4).

Nessas disputas, os conflitos são inerentes, mas os ruídos da educação ambiental manifestam-se conforme as assertivas ganham poder de convencimento, negando ou afugentando muitos atores sociais. Do que chamamos de ruídos, identificamos através de Barcelos (2008), no que o autor remete como as verdades que se tornam mentiras da educação ambiental, dada a aceitação apressada e repetida delas, como sendo os principais reflexos de problemáticas na prática escolar:

- Primeira “mentira”: Educação ambiental é coisa para professores(as) de ciências, de biologia ou de geografia.
- Segunda “mentira”: Educação ambiental é coisa prática para ser feita fora da sala de aula.
- Terceira “mentira”: a educação ambiental pode substituir as diferentes disciplinas.
- Quarta “mentira”: educação ambiental é “conscientização” das pessoas (BARCELOS, 2008, p. 46)

Por outro lado, centrando as atenções para as vias das contribuições diversas, a amplitude participativa favorece a criatividade, que, por sua vez, é apontada como uma das causas da educação ambiental brasileira ser referência para outros países.

[...] a educação ambiental brasileira vai muito bem fora da escola. Ela é uma das melhores do mundo. E uma das causas desta qualidade é justamente a criatividade que nós, brasileiros e brasileiras, temos demonstrado ao tratar desta temática. Digo mais: educadores e educadoras, que trabalhamos em sala de aula, devemos estar atentos para esta riqueza de iniciativas e diversidade de experiências em educação ambiental que já são uma realidade extra-escolar. Estou convencido que temos muito a aprender com estas pessoas (...) que têm se dedicado a estudar, pesquisar e fazer educação ambiental com maior seriedade e responsabilidade social e política (BARCELOS, 2008, p. 45)

Nesse sentido, todavia, para a educação ambiental formal, as dificuldades e desafios se colocam, sobretudo, no que se refere ao caráter transversal da temática, pois:

[...] podemos constatar que, mesmo essa proposta consensual entre os teóricos da educação ambiental, e absorvida nas políticas públicas que versam sobre a EA, sofrem muitas resistências no cotidiano escolar. É muito comum os professores nas escolas se identificarem com a ideias da criação da disciplina de EA e de sua incorporação ao currículo escolar. Essa identidade origina-se no predomínio da visão fragmentária (simplista e reducionista) no ambiente escolar (GUIMARÃES, 2004, p. 37)

Ampliando esta análise, podemos falar da inserção tardia e contraditória da educação ambiental na Universidade como um dos fatores limitantes:

Esse fato foi considerado pelo grupo como tendo reflexos que fragilizam a sistemática de formação de profissionais na universidade como um todo, sobretudo com a EA ainda pouco enraizada institucionalmente no espaço acadêmico. A própria relevância da temática é ainda bastante questionada em várias áreas acadêmicas, fato relatado e admitido por muitos presentes no grupo, o que leva à necessidade de uma espécie de “militância intra-institucional” de ocupação de espaço por professores, pesquisadores e estudantes envolvidos com a EA. Nessa questão, ressalva-se a pertinência de iniciativas que venham a reforçar politicamente essas posições de ocupação de espaços acadêmicos não só intra-institucionais, como a formação de núcleos e centros de estudos, mas também entre instituições e pessoas. (GUERRA; GUIMARÃES, 2007, p. 37)

Nesse ponto acrescentamos o risco da paralisia que a educação ambiental corre:

[...] afinal, como ocupar um lugar na estrutura escolar desde essa espécie de não-lugar que é a transversalidade? Para a EA, constituir-se como temática transversal pode tanto ganhar o significado de estar em todo lugar quanto, ao mesmo tempo, não pertencer a nenhum dos lugares já estabelecidos na estrutura curricular que organiza o ensino. Por outro lado, como ceder à lógica segmentada do currículo, se a EA tem como ideal a interdisciplinaridade e uma nova organização do conhecimento? (CARVALHO, 2001, p. 12)

Dessa maneira, tratamos das perspectivas de educação ambiental crítica, acreditando no potencial das mesmas em “contribuir com a transformação da realidade que, historicamente, se coloca em uma grave crise socioambiental” (GUIMARÃES, 2004, p. 25), reconhecendo, todavia, o campo de disputas simbólicas que conformam as demandas por transformações dessa dimensão na educação (CARVALHO, 2001).

Mesmo tendo um histórico que, na medida dos conflitos entre demandas, a institui e a referenda como sendo necessária à formação de professores – vide, por exemplo, artigo 10, “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal”, e artigo 11, “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”, da Lei nº 9795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil (BRASIL, 2002) – Cunha e Tavares Júnior (2010) apontam como sendo fenômeno recente, na formação inicial desses profissionais, e que, ainda assim, as contradições da temática refletem na dificuldade dessa inserção. Os autores ponderam sobre a indicação da disciplina de educação ambiental nas licenciaturas, como forma de garantir o trato desse tema durante as graduações:

A inserção de uma disciplina de EA na formação inicial dos professores garante a abordagem da temática, mas sua legitimidade e sua influência nos cursos de graduação dependerá de uma conjuntura de fatores os quais, a seu tempo, serão merecedores de outras escutas sensíveis (CUNHA; TAVARES JÚNIOR, 2010, p. 44).

Muito embora, pudéssemos analisar os modelos de implantação da educação ambiental nas licenciaturas, para melhor entender o lugar conflituoso do ambiental na educação, em especial na formação de professores, seguimos outros passos e compassos, de modo que realizamos a ventura do encontro com outros camaradas de condição e de profissão, para que das escutas diversas, pudéssemos perceber o emblema da nossa condição comum, atores sociais da Universidade.

## **TRAÇADOS DE ESCUTA SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS LICENCIATURAS**

Apresentaremos os resultados dos questionários e conversas que mantivemos, como que acompanhando as vozes que expressaram diversas circunstâncias dos processos de formação docente nos cursos de licenciatura da UFC, em suas relações com a educação ambiental. Desta forma, sem solidificarmos as contribuições e sem torná-las impenetráveis explicadoras da realidade visitada, não temos a intenção de esgotá-la, nem de acusar ou rotular os cursos “tais e tais” como (des)cumpridores das normatizações vigentes. As informações que alcançamos foram encaminhadas noutra direção. Historicamente situadas, na medida em que apontam para possíveis (des)caminhos, contribuem com os avanços das práticas de educação ambiental na formação de docentes para além da mera intitulação ou difusão de informações.

Então, dos lugares de formação de docentes na UFC, redesenhamos os sentidos que a educação ambiental assumiu nas trajetórias dos estudantes, configurando o que chamamos de “Quadro de (in)existência” de atividades com esse viés:

Quadro 1 –Quadro de (in)existência de formação em educação ambiental nas licenciaturas

Licenciaturas		Existe formação em educação ambiental em seu curso?				Total
		Sim	Parcialmente	Não	Não respondeu	
1	Ciências biológicas	4	2	7	-	13
2	Ciências sociais	1	3	1	-	5
3	Educação física	-	3	14	-	17
4	Educação musical	-	2	7	-	9
5	Filosofia	-	-	6	-	6
6	Física	-	1	16	-	17
7	Geografia	-	10	3	1	14
8	História	3	5	2	-	10
9	Letras	-	1	29	-	30
10	Matemática	-	-	20	-	20
11	Pedagogia	16	18	34	6	74
12	Química	1	6	10	-	17
		<b>25</b>	<b>51</b>	<b>149</b>	<b>7</b>	
<b>Total</b>		<b>76</b>		<b>156</b>		<b>232</b>

*25 afirmaram existir esta formação em seus cursos e 51 de modo parcial. (Existência)*

*149 não identificaram tal formação e 7 deixaram em branco este item do questionário. (Inexistência)*

Depreendida a relação antagonica entre Existência ↔ Inexistência, visualizada no Quadro 1, não consolidamos, apenas e prioritariamente, o padrão de cisão que a princípio se apresenta. Para além disso, interpretamos como sendo uma manifestação com base nos cursos, do que já foi alcançado em educação ambiental, fazendo das representações numéricas indicativos das aproximações que ocorreram entre a educação ambiental e os processos de formação docente em diferentes áreas do conhecimento, onde historicamente surgiram experiências e lugares para a realização de educações ambientais.

Dessa maneira a distribuição desigual apresentada, ganha a conotação de um porvir desafiador quando desejamos ampliar, na diversidade, os lugares para essa prática. Nesse sentido, a disposição dos algarismos no quadro se arquiteta sobre uma tensão contraditória.

A educação ambiental emerge como partícipe de um movimento contra-cultural. No qual “A adição do predicado ambiental que a educação se vê agora forçada a fazer, explicita uma crise da cultura ocidental” (GRUN, 1996, p. 21). Tal argumento evidencia a composição de um campo, como visto em Bourdieu (2004), pois demonstra tensões provocadas por relações simbólicas de poder.

Assim vejamos: “a educação se vê forçada a fazer”. Esta reflexão relaciona de um lado uma educação historicamente estruturada na inexistência do componente ambiental - “A educação ambiental surge hoje como uma necessidade quase inquestionável pelo simples fato de que não existe ambiente na educação moderna” (GRUN, 1996, p.21) – de outro, expõe o movimento de estruturação nessa estrutura, reivindicando que tal dimensão passe a existir nela, transformando-a.

Aguçando o olhar, é interessante verificarmos o modo difuso da educação ambiental nas trajetórias dos estudantes. Delas, não podemos afirmar sua ampla inserção como sendo componente de formação docente, pois 162, dentre 232 entrevistados, não explicitaram tal percepção. Mas também, não há como ignorar a distribuição das duas primeiras colunas, que totalizaram 70 registros dessa existência, e que, por conseguinte, desvela no entremeio do panorama, a propagação de informações com o viés ambiental, que passou por diferentes áreas.

Excetuando, Filosofia e Matemática, não há respostas uníssonas. Além disso, nessas mesmas áreas, não percebemos também o completo isolamento em relação à temática. Há sempre contrapontos e momentos de inclinação que mexem com as negações e as afirmações estabelecidas:

A opinião que eu vou te dar (...) É o que eu percebo. Pode ser que a coordenação tenha opinião diferente. Mas, eu como aluno, não. Apesar de que a gente participa muito de projetos envolvendo educação ambiental. Mas, no departamento de filosofia é um curso muito teórico - Estudante do curso de Filosofia da UFC.

Nesse caso, a negação foi colocada, mas carregando instabilidade, quando o “não” se dispõe em relação ao que o entrevistado observou e percebeu: Não há. Mas, alunos participam de projetos. Além disso, o mesmo caracterizou o curso de “muito teórico”. Isso avigora o argumento de que não se trata de não existir porque não há experiências, mas, porque as mesmas se dispõem via aproximações/distanciamentos e adesões variadas, que nem sempre garantem o seu reconhecimento como inerentes às formações.

Igualmente na Matemática. O “não” foi colocado em tensão, que embora tenha sido mais sutil, se relevou ao longo das entrevistas, quando, por exemplo, perguntamos “se havia o reconhecimento do referido curso como um lugar para a educação ambiental”, cuja resposta foi: “Não! Mais ou menos, mais ou menos. Tem as cadeiras pedagógicas” (Estudante de Matemática). Além desses, através de outros registros podemos perceber com mais clareza a elasticidade que baseia a distribuição numérica que expusemos:

—**Existe** uma disciplina de educação ambiental. **Não tem** nenhuma especialização ou curso (Estudante de Ciências biológicas);

—Educador ambiental **não, mas** nós tivemos cadeira de sociedade e meio ambiente, que era voltada para as questões ambientais (Estudante de Ciências sociais);

—Não. **Não tem** educação ambiental não, seria até interessante que tivesse... **Acho que qualquer área dá** pra se ligar com a educação ambiental, e eu acho essencial (Estudante de Educação física);

—Formação, se eu consigo identificar? Olha **a gente tem assim, não tem a formação**, certo, mas eu acho que a música, ela estudada, pode se dá em vários ambientes... (Estudante de Educação musical)

—Se isso existe? Em específico de alguma cadeira. **Não sei. Até agora não** (Estudante de Física)

—Não, **não existe**. Eu acho que **algumas disciplinas tocam**, elas acabam contemplando, apenas citando, mas ao longo do curso a gente vai vendo alguns aspectos, agora com educação ambiental mesmo, só quando você chega para decidir (Estudante de Geografia)

—**Não** - quando perguntamos se existe formação em educação ambiental; **Sim** - quando perguntamos se o entrevistado reconhece seu curso como lugar para a educação ambiental (Estudante de História);

—**Não**. Não aqui não tem nenhuma restrição não. Mas, é uma questão de objeto de estudo né - quando indagamos se existe; **Não sei** - quando perguntamos se o curso da entrevistada pode ser reconhecido como lugar para a educação ambiental (Estudante de Letras);

—(...) **é uma área nova**, não, área nova não, pra mim é uma área nova, porque eu não sabia que tinha essa área de educação ambiental, até agora, quarto semestre, **eu não vi nada disso** (Estudante de Pedagogia);

—**Não diretamente** (Estudante de Química).

Nesses relatos, identificamos trechos que demonstram o conflito mencionado, entre a existência e a inexistência, especialmente nas expressões que grifamos. Então, esse descompasso evidenciado pelo quadro de (in)existência ocorre numa espacialidade, em que os atores sociais demandam a incorporação do componente ambiental na formação de educadores, onde, todavia, as disposições inflexíveis e a falta de mediações entre os sujeitos, no plano do vivido, tornam as referências disponíveis para isso, incertas ou pouco atrativas. De modo que a identificação relacional que definiria os espaços como lugares dessa experiência, não se efetiva plenamente.

Todavia, nos lugares consolidados de formação docente, erguem-se experiências diversas produzidas e reproduzidas pelos agentes do campo da educação ambiental. Por isso, associado a elas desvelamos os alcances e limites de suas contribuições, que apresentamos através dos domínios:



- 1- Das disciplinas: ora de caráter técnico do meio ambiente, ora pedagógico do ensino-aprendizagem, o padrão irregular de menções adverte incertezas ou confusões. Sendo as intituladas de Educação Ambiental, as referências mais consolidadas.
- 2- Dos eventos: pode abranger grande quantidade de participantes, para tanto dependem das divulgações, articulações e versatilidade propostas. Contudo, são realizados em períodos ou datas específicas.
- 3- Das ações: Embora não deem conta da complexidade dos problemas ambientais, aplicam-se a problemas concretos e específicos, resolvidos parcial ou completamente.
- 4- Dos grupos de estudos e/ou pesquisas: aprofundam a temática com acesso a conceitos, temas e metodologias existentes, potencializando as reflexões. Porém apresentam composição específica de participantes, são pontuais, mas contínuos.

Mais do que caracterizar cada atividade – tarefa que se faz necessária para estudos paralelos ou futuros de aprofundamento – nos cabe relacioná-las ao quadro de (in)existência que estabelecemos, conforme os fins desse estudo. Desta maneira, experienciadas de modo desigual, registram menos que o visado referendo: não se pode dizer que as licenciaturas da UFC sejam habitats de educação ambiental.

Por outro lado, o processo dessa busca, de onde transitamos dos lugares mais amplos, as licenciaturas, com seus signos próprios e consolidados, para lugares mais específicos, onde emergem novos dispositivos de sinalização mobilizadores de educação ambiental, constitui o que definimos como habitats de educação ambiental. Nesse viés, se não temos as licenciaturas como habitats de educação ambiental, nelas os fenômenos indicam que a educação ambiental na Universidade se faz em habitats.

Dos habitats existentes, tanto as licenciaturas como os demais cursos da Universidade podem avançar na recomposição do quadro de (in)existência da educação ambiental, seguindo pelo fortalecimento das experiências existentes, como também em arranjos que façam surgir novas expressões e aproximações entre elas.

## DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM HABITATS PARA OUTROS HABITATS E EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE

As práticas de educação ambiental que ganharam status de existência nas experiências de formação de professores aparecem como referências memoradas, resultantes e entremeadas às forças de constituição da espacialidade percorrida. Nos lugares/licenciaturas, na sua relação com educação ambiental, são como flechas em contato com os lugares, ganhando características locais. São como habitats.

o lugar é a oportunidade do evento. E este, ao tornar-se espaço, ainda que não perca suas marcas de origem, ganha características locais. É como se a flecha do tempo se entortasse no contato com o lugar. O evento é, ao mesmo tempo, deformante e deformado (SANTOS, 2006, p. 39).

Conforme Tuan (1983, p. 171) o lugar, sendo “um arquivo de lembranças”, se constitui na incidência da afeição. Por isso, deliberar por moradias não estabelece tarefa fácil. Seria precipitado de nossa parte determinar as licenciaturas como lugares de educação ambiental, sobretudo, no contexto do mundo em redes, em que os lugares se confundem/sofrem pelas demandas múltiplas de chegadas e partidas da globalização. Contudo, somente os lugares possibilitam os encontros e as apropriações da vida.

Desse modo, são os retalhos da educação ambiental (disciplinas, eventos, manifestações socioambientais, salas de reuniões, pesquisa, estudos, etc.), principalmente aqueles que se dão na continuidade, através dos sujeitos que deles participam, que emergem como constituintes dos sentimentos que engendram os lugares para a educação ambiental. Pois, “Em um extremo, uma poltrona preferida é um lugar” (TUAN, 1983, p. 165). Numa escala maior, das licenciaturas - espaços habitados/vividos/percebidos como lugares de formação de professores - as afeições advindas das referidas tiras, irradiam-se pelos cursos de onde se articulam, surgindo como importantes referenciais para a definição dos lugares dessa temática.

Uma pátria tem seus referenciais, que podem ser marcos de grande visibilidade e importância pública, como monumentos, templos, campos de batalhas sagrados ou cemitérios. Estes sinais visíveis servem para aumentar o sentimento de identidade das pessoas; incentivam a consciência e a lealdade para com o lugar. Porém uma intensa afeição pela pátria pode surgir quase independente de qualquer conceito explícito de santidade; pode se formar sem a lembrança de batalhas heróicas, ganhas ou perdidas, e sem o sentimento de medo ou de superioridade diante do povo. Um tipo de afeição profunda, embora subconsciente, pode se formar simplesmente com a familiaridade e tranquilidade, com certeza de alimentação e segurança, com as recordações de sons e perfumes, de atividades comunitárias e prazeres simples acumulados através do tempo. É difícil explicitar afeições simples como estas. (TUAN, 1983, p. 176).

Então, com a prerrogativa dos referenciais existentes e das afeições que possam proporcionar, mesmo que diante da imprevisibilidade acerca do comportamento dos cursos em relação à temática, seguimos na aventura empreendida através da escuta de opiniões diferentes.

Por isso, nesses e nos demais conflitos tratados, os referenciais existentes, emergem no campo de forças, dando potência às forças de existência, com as suas atividades de difusão e/ou formação em educação ambiental, numa interação conflitante, de onde a busca por fortalecer as possibilidades encontra na significação dos lugares, sobretudo, na interação em redes, o direcionamento das formas de recomposição do quadro de (in)existência referido. Direcionamento, que pode ser realizado através de encontros entre as disposições diferenciadas dos atores envolvidos em habitats possíveis.

Entre a difusão e a garantia, a liberdade e a segurança, os habitats, em nosso esquema, contextualizam as possibilidades das licenciaturas frente aos desafios da educação ambiental, propiciando moradia, fixidez e substrato às inquietações existentes.

Daí a importância do conceito de habitat. Ele constitui o substrato material das culturas (...) Pois o termo designa casa, o espaço habitado, o que é conhecido, familiar (...) A Terra habitada seria a “casa” das culturas, o centro de sua fixidez. Ora a característica da modernidade é a mobilidade – da força de trabalho, dos indivíduos, das informações, das mercadorias. O que nos exige repensar a metáfora da “raiz”, frequente no debate sobre as identidades culturais. Toda raiz requer um solo para se fixar. Ela é o contrário da fluidez (...) No mundo contemporâneo esse postulado não é satisfatório. Os indivíduos possuem certamente referências, mas não propriamente raízes, que os fixam fisicamente no milieu. Referências que balizam a caminhar de seu movimento. No entanto, também sabemos que essa “navegação” nos “circuitos” (...) não se circunscreve a uma desterritorialização pura (ORTIZ, 1999 p. 69-70).

Desse modo, o sentido catalisador encontrado no léxico habitat convida as referências de práticas de educações ambientais existentes e reconhecidas na UFC, a recomporem o quadro (in)existencial que encontramos, legitimando-se ainda mais como habitats que demonstraram ser até então. De modo que - parafraseando Odum (1988, 313) com a definição de: “o lugar aonde poderia ir para encontrá-lo” - habitat e lugar, no sentido que articulamos, aparecem, sendo pares de superação da sensação de não pertencimento que o padrão (in)existencial da educação ambiental reflete nas trajetórias dos estudantes.

A nosso ver, essa sutil articulação de termos e significados não carrega a imposição, pois não apresenta a obrigatoriedade de imprimir nas licenciaturas e na Universidade um rótulo a mais, mas, também não nega, nem desanima os passos dados no

intento de diversificar cada vez mais os lugares para a educação ambiental. Assim sendo, na contextualização do panorama estudado, habitat, assume um duplo significado transformador, porque abriga, sendo endereço e casa de onde se possa encontrar, e, propicia encontros, porque endereçados, participam das múltiplas redes do mundo contemporâneo. Então, se não podemos falar das licenciaturas enquanto lugares de educação ambiental na área estudada, começamos por colocar os reflexos que as referências/habitats existentes produzem em sua relação com os lugares que participam ou interagem.

Em outra leitura, a extensão da temática, nesse momento em que buscamos por lugares, revelam os contributos principais dos habitats - dos existentes, aos que possam surgir através de novos endereços para a educação ambiental - pois, como compreendemos, cada área participa das questões ambientais, seja através da especialização técnica, seja pelos estudos, pesquisas e extensões realizadas, acerca do ambiente, da vida em sociedade, da natureza da qual somos parte, ou ainda, concomitante, através dos subsídios para a educação escolar.

Esses aspectos múltiplos do trato com o meio ambiente possibilitam os endereçamentos em áreas diversificadas para a formação e/ou difusão da educação ambiental de forma ampliada. Por isso, reunimos inicialmente esta seara composta pelas Ciências Biológicas, Ciências sociais, Educação Física, Educação musical, Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.

Dessa maneira, como nos falaram os entrevistados, de onde os parafraseamos (na verdade, um pouco indevidamente por projetar encontros possíveis entre eles), vimos que os habitats potencializam que: “Cada uma na sua área poderia contribuir, como coloca a Lei. Mesmo que não fosse Lei. A educação ambiental é uma coisa que permeia tudo”. Assim, mesmo que “essa pergunta complicada” nos pareça, acreditamos na tessitura de novas formas de contribuições, a partir da “relação forte que eles também têm com o meio ambiente”, todavia, não parecendo, “dá para ter uma boa participação ou uma pouca participação, mas dá pra ter”. Por isso, seguimos ao convite de identificarmos endereços possíveis, porque “para fazer um trabalho com meio ambiente, você precisa ter (...) uma estrutura”.

## CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Por todas as questões levantadas, o sentimento de pertencimento é algo que foge à manipulação de quem escreve, estuda e analisa solitariamente. Podemos indicar e desenhar esquemas, elaborar tabelas, reunir discursos e até certo ponto compreender algumas demandas, como realizamos. Mas, atravessar o cotidiano de atores com trajetórias diferentes demanda mais do que desejo.

Então, se até aqui partimos das escutas, refletindo algumas das possibilidades, defronte ao quadro (in)existencial encontrado, não seguiremos dissimulando a realidade. Resolvemos, por isso, delimitar o nosso ponto de partida e de chegada nas portas dos ambientes dessa discussão, as licenciaturas e demais cursos da Universidade Federal do Ceará. Em relação a esses, não estamos impondo, cobrando, nem rotulando nada. E repetimos isso, justamente para não fazer das especialidades engendradas e existentes, novas formas de dominação.

Fugindo desses possíveis enganos, de escritores e leitores desatentos ou interessados na dominação, as palavras daqui, continuam por outras veredas, porque quem as escreve tem vida, sonhos, e, porque não lembrar, dilemas. Quem as ler, também. Portanto, nessa condição humana igual, é através dela que o convite segue como forma de mediação entre habitantes e transeuntes, tecendo entre eles e nós, mais do que relações sociais hierárquicas, mas relacionamentos com direito de fala e de produção conjunta, de convivência em habitats possíveis.

Por enquanto, na condição de vizinhos, que nos identificamos, abrimos algumas portas e janelas para as escutas. Dentre as coisas ditas de antes, essas outras, que encaminhamos a cada leitor/a, ou grupo de leitores, que a nosso ver são habitantes ou potenciais habitantes, para repensarmos as nossas participações nesses habitats existentes e/ou possíveis para a educação ambiental, em especial, nas suas interações com a formação de educadores.

Então, cada personagem dos cursos por nós visitados, mais que determinar os endereçamentos, realizamos esse convite, para empreendermos juntos, procuras, visitas, ou ainda se desejável, novas construções de habitats, e, porque não, uma rede entre eles, tecida mão a mão. Dessa maneira, segue apenas como questão para redesenhos possíveis e futuros: estradas que aproximem habitats de educação ambiental e como vizinhos e

parceiros possíveis, que possamos ampliar/construir as educações ambientais e assim a educação ambiental na Universidade.

## REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental?: elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun. 2001.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.:
- BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação ambiental legal**. Brasília: MEC/SEF/COEA, 2002.
- CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, histórias, formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Senac, 2003.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira; TAVARES JÚNIOR, Melchior José. A Educação ambiental na formação inicial. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010
- FIGUEIREDO, João Batista de A. **A Dialogicidade de Paulo Freire na educação ambiental dialógica**. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos\\_experiencia/A%20DIALOGICIDADE%20DE%20PAULO%20FREIRE%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DIAL%C3GICA.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/A%20DIALOGICIDADE%20DE%20PAULO%20FREIRE%20NA%20EDUCA%C7%C3O%20AMBIENTAL%20DIAL%C3GICA.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2010.
- FIGUEIREDO, João Batista de A. A Perspectiva Eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental. In: **XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche Interculturale**. Florianópolis: ARIC, 2009. Disponível em: <<http://aric.edugraf.ufsc.br/rest/artigo/32/semFolhaDeRosto/pdf?chaveDeAcessoNaoAutenticado=aeb97e268c98539bd7dbea5cadebd0bacc9fc1b8>> acesso em 18/05/2014
- GRUN, 1996
- GUIMARÃES, Mauro; GUERRA, Antonio Fernando S. Educação ambiental no contexto escolar: questões levantadas no GDP. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, n.1, Ribeirão Preto, jun. 2007.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

ODUM, Eugene Pleasants. **Ecologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

ORTIZ, Renato. Um outro território. In: BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. **Globalização e regionalização das comunicações**. São Paulo: Educ; UFS, 1999

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

SANTOS, Milton. **A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

TUAN, YI-FU. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.