



**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES PARA ESCOLAS DO
PRIMEIRO CICLO EM GOIÂNIA**

MÍRIAN GONÇALVES ARAÚJO DIAS

Goiânia

2009

MÍRIAN GONÇALVES ARAÚJO DIAS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES PARA ESCOLAS DO
PRIMEIRO CICLO EM GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado Multidisciplinar,
da Pontifícia Universidade Católica de
Goiás, como parte dos requisitos para
obtenção do título de Mestre em Ecologia
e Produção Sustentável.

Orientadora: Dra. Adélia Maria Lima da Silva

Goiânia

2009

D541e Dias, Mírian Gonçalves Araújo.

Educação ambiental : possibilidades para escolas do primeiro ciclo de Goiânia [manuscrito] / Mírian Gonçalves Araújo Dias. – 2009.

79 f. : il. grafs.

Inclui anexos

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Ecologia e Produção Sustentável, 2009.

“Orientadora: Dra. Adélia Maria Lima da Silva”.

1. Educação ambiental - Rede Municipal de Educação – Goiânia (GO). 2. Pedagogia. 3. Sustentabilidade. I. Título.

CDU: 37:504(817.3)(043.3)

MÍRIAN GONÇALVES ARAÚJO DIAS

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES PARA ESCOLAS DO
PRIMEIRO CICLO EM GOIÂNIA**

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Adélia Maria Lima da Silva (MAF/MEPS/PUC Goiás)
Orientadora

Profa. Dra. Cleonice Rocha (MAF/MEPS/PUC Goiás)
Avaliador Interno

Prof. Dr. Carlos Eduardo Anunciação (ICB/UFG)
Avaliador Externo

Dedico a você amada sobrinha, pois...

Não seria justo deixá-la fora de um momento tão importante da minha vida... Dedico este trabalho à uma pessoa especial em todos os sentidos que esta palavra possa significar, minha eterna e querida sobrinha “*Talita*” não em memória mas sim em coração!

Sei que o todo Poderoso coloca seus ajudantes (ANJOS) aqui na terra para auxiliá-lo nas tarefas mais complexas. E conduzir-me a concluir este trabalho, foi uma dessas tarefas quase que impossível de realizar. Todas às vezes que pensei em desistir, olhava a garra desta pequena princesinha que diante de tantos obstáculos nunca desistiu, ficava envergonhada de pensar em desistir e crescia dentro de mim uma força de chegar ao fim, que até hoje não consigo imaginar o quanto ela me incentivou a vencer! Só agora compreendi porque o Senhor me deu o privilégio de conhecer um de seus Anjos!!!

“Não vos enganeis: Deus não se deixa escarnecer. Tudo o que o homem semear, isso também ceifará” (Gálatas 6;7)

AGRADECIMENTOS

Por tudo conquistado até aqui, mesmo com tantas dificuldades, lutas eu travei e vitórias foram alcançadas, então meu especial agradecimento é a DEUS, pois foi esperando e confiando NELE, que aqui cheguei.

Aos meus pais não tenho palavras suficientes para demonstrar o meu amor e o meu agradecimento, vocês são meus pilares, obrigada por acreditarem e confiarem que meus sonhos eram possíveis de serem alcançados. Aos meus queridos irmãos pela compreensão de minha ausência nas reuniões familiares, e as grandes contribuições da tia Kequel, muito obrigada!

Aos meus filhos, perdão pelos momentos de ausência, todo o meu tempo lhes dedicarei para recompensá-los. Obrigada! Pois cheguei até aqui também por vocês.

Ao meu amado esposo pelo carinho e ajuda nas dificuldades que encontrei nas sofridas madrugadas. Obrigada, amor! Sem você não teria chegado até o fim.

A querida amiga e orientadora Dra. Adélia Maria Lima da Silva, muito mais que obrigada! Minha eterna gratidão pela oportunidade e pela confiança e credibilidade em mim depositada.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, obrigada! Vocês foram fundamentais nesta caminhada. Aprendi muito com cada um, em especial nossa Diretora Kátia Calile, que não mediu esforços para ajudar-me nesta empreitada.

Às escolas que permitiram a realização desta pesquisa e aos professores que contribuíram com suas considerações.

Aos meus colegas de turma e professores. Obrigada! Conhecê-los foi um presente de Deus.

Um abraço carinhoso e de gratidão pela secretária do nosso mestrado “Cristhiane”, por nos acolher com tanta dedicação.

Aos colegas: Sandro e Liliane do laboratório de Química, pelos momentos de parceria, agradeço muito!

Ao MEPS, na pessoa do Professor Dr. Leonardo e da querida Professora Dra. Cleonice, por tão grandiosa dedicação ao serviço da qualidade da pesquisa em nossa Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para realização deste, minha eterna gratidão!

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa das práticas de Educação Ambiental realizadas em escolas da Rede Municipal de Educação no Município de Goiânia, que está situado na região Centro-Oeste do Brasil. Segundo o senso escolar de 2008, Goiânia possui 205 escolas municipais, sendo quinze destas de Tempo Integral. Nesta pesquisa foi avaliada em cinco escolas, a análise das práticas de Educação Ambiental, especificamente nas turmas de ciclo 1 (turmas: A, B e C), como também o modo como a Secretaria Municipal auxilia ou motiva os docentes para esta prática e se oferece cursos de capacitação nesta área. A pesquisa visou analisar o que os docentes pensam a respeito da Educação Ambiental e quais são as atividades e projetos desenvolvidos nas escolas. Buscou-se também, através da pesquisa, ressaltar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, das Instituições de Ensino Superior de Goiânia, para análise dos conteúdos referentes ao tema. Diante das observações realizadas, os resultados mostraram que os docentes fazem um trabalho com seus alunos, tentando atingir as exigências previstas pelo MEC, pontuado pelos Parâmetros Curriculares, sobre os Temas Transversais, mas ainda é um trabalho tímido e com dificuldades de realização coletiva. Existe um distanciamento entre a comunidade e a escola em participar dos projetos. As dificuldades encontradas pelos docentes estão relacionadas às deficiências na formação acadêmica, visto que as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisadas neste período não ofereciam disciplinas suficientes para contemplar uma qualificação em Educação Ambiental, assim como os docentes não possuem especialização na área. Com esta pesquisa pode-se concluir que a realização de um trabalho eficaz e coerente com as exigências da atual legislação sobre o trabalho de EA com as crianças que iniciam suas atividades escolares, está intimamente ligada à necessidade de uma educação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. É necessário rever as atuais matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, para senão sanar, ao menos contribuir para uma melhor qualificação dos futuros pedagogos. A inserção da EA na formação dos pedagogos, deverá se constituir em um processo natural nas universidades ao longo dos próximos anos.

Palavras Chave: Educação Ambiental, Pedagogia e Sustentabilidade.

ABSTRACT

The present report is a research about Environmental Education practices made at Goiânia's education municipal network schools. Goiânia is situated in the central-west region of the Brazil. To be in accordance with scholar sense data from 2008, this municipality has two hundred and five municipal schools, being fifteen integral time schools, and this research has been applied in six of these schools. We analyzed the Environmental Education practices realized in these six schools especially in the cycle 1, groups: A, B and, C, besides, the way which Municipal Secretaryship and Government help or motive their teachers to this practice and whether they offer capacitating courses in this area. The research aimed to analyze what educators thinking about Environmental Education (EE) and which are the activities and projects developed in this schools. We inquired the curricular matrix of the pedagogy courses and Superior Teaching Institutions of the Goiânia to analyze of the contents refer to EE. In front of observations done, the results were that teachers of the cycle 1 do a work with their students, trying to attain the exigencies previewed for MEC, pointed by Curricular Parameters, about transversal themes, besides, it is a shy work and with difficulties of collective accomplishment. The community doesn't take part in projects in which the schools work with the children. These difficulties which pedagogue detected to have origin previewed in their academic formation, once the pedagogy course matrixes didn't offer sufficient disciplines to contemplate a bigger qualification of pedagogue to feel security to teach classes about EE. From this research we can conclude that effective work accomplishment, which is consistent with the exigencies of the current legislation about EE to children who start their scholar activities, is closely linked to the necessity of continued education to the teachers of the Teaching Municipal Network, in which courses that ponder the several focus of EE are offer. It is necessary to review the curricular matrixes of the current pedagogy courses to solve or at least contributing to a best qualification of the future pedagogues. Insertion of EE in the pedagogue formation will must be built as a natural process at universities along of next years.

Keywords: Environmental Education, Pedagogy and Sustainability.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 O PAPEL DA FUNÇÃO EDUCACIONAL..... | 19 |
| 1.1 A Ética docente..... | 23 |
| 1.2 Conceitos pa EA..... | 25 |
| 1.3 Institucionalização da EA no Brasil..... | 28 |
| 1.4 Eventos que marcaram a EA..... | 29 |
| 1.6 Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais..... | 31 |
| 2 MATERIAIS E MÉTODOS..... | 34 |
| 2.1 Avaliação das matrizes curriculares das IES em Goiânia..... | 34 |
| 2.2 Escolas municipais em tempo integral..... | 34 |
| 2.3 Organização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia..... | 35 |
| 2.4 Amostragem..... | 37 |
| 2.5 Questionários..... | 37 |
| 2.6 Tratamento de Dados..... | 38 |
| 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 40 |
| 3.1 Avaliação das matrizes curriculares de Instituições Superiores..... | 40 |
| 3.2 Participação dos Diretores..... | 46 |
| 3.3 Participação dos Coordenadores Pedagógicos..... | 48 |
| 3.4 Participação dos Docentes..... | 50 |
| CONCLUSÃO..... | 68 |
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... | 71 |
| ANEXOS..... | 74 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|---------|---|
| AJA | Avaliação do Impacto Ambiental |
| ALFA | Faculdade Alves Faria |
| CEA | Coordenação de Educação Ambiental |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CGEA | Coordenação Geral de Educação Ambiental |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONAMA | Conselho Nacional do Meio Ambiente |
| CONSUNI | conselho universitário |
| CPDS | Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável |
| DAE | Departamento de Administração Educacional |
| DALE | Departamento de Alimentação Educacional |
| DGP | Departamento de Gestão de Pessoal |
| EA | Educação Ambiental |
| FARA | Faculdade Araguaia |
| IBAMA | Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos renováveis |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MMA | Ministério do Meio Ambiente |
| ONGs | Organizações não Governamentais |

| | |
|--------|--|
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIEA | Programa Internacional de Educação Ambiental |
| ProNEA | Programa Nacional de Educação Ambiental |
| RME | Rede Municipal de Ensino |
| SEMA | Secretaria Especial do Meio Ambiente |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SMMA | Secretaria Municipal de Meio Ambiente |
| UCG | Universidade Católica de Goiás |
| UFG | Universidade Federal de Goiás |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| WCDE | Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento |

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1.** Fluxograma da Secretaria Municipal de Goiânia. (p. 36)
- FIGURA 2.** IES nas quais os docentes entrevistados cursaram Pedagogia. (p. 51)
- FIGURA 3.** Período de conclusão dos docentes no curso de Pedagogia. (p. 52)
- FIGURA 4.** Disciplina específica de EA no curso de Pedagogia. (p. 53)
- FIGURA 5.** Realização de cursos de pós-graduação em EA. (p. 53)
- FIGURA 6** Período de lotação dos docentes na sua escola. (p. 54)
- FIGURA 7.** Realização de cursos em EA cursados pelos docentes por iniciativa própria. (p. 55)
- FIGURA 8.** Participação dos docentes na construção do PPP de sua escola. (p. 56)
- FIGURA 9.** Participação dos docentes na elaboração do PPP de sua escola. (p. 57)
- FIGURA 10.** Quantidade de docentes que conhecem os PCNs. (p. 58)
- FIGURA 11.** Opinião dos docentes sobre a forma como EA deve ser ministrada na escola. (p. 59)
- FIGURA 12.** Docentes que utilizam em suas aulas temas referentes à EA. (p. 60)
- FIGURA 13.** Docentes que utilizam os PCNs no planejamento das aulas. (p. 61)
- FIGURA 14.** Planejamento dos planos de aula dos docentes. (p. 61)
- FIGURA 15.** Docentes que trabalham EA em disciplinas específicas. (p. 62)
- FIGURA 16.** Dificuldades encontradas pelos docentes para inserir EA em suas aulas. (p. 62)

FIGURA 17. Percentual das aulas dos docentes que atingem ou não as pretensões do MEC. (p. 63)

FIGURA 18. Recebimento material didático para o docente destinado as aulas de EA. (p. 64)

FIGURA 19. Recebimento de recursos financeiros destinados a projetos de EA. (p. 64)

FIGURA 20. Percentual de docentes que se alto declaram aptos a ministrar aulas de EA. (p. 65)

INTRODUÇÃO

Refletindo sobre a história da Educação Ambiental (EA) no Brasil, pode-se observar que a mesma só começou a ganhar maior destaque há mais ou menos quatro décadas.

Diante de vários fatos importantes que deram voz a discussão ambiental, o que evidenciou esta preocupação foi o livro de Rachel Carson, no ano de 1962, “*Primavera Silenciosa*” alertou o mundo, que o uso indiscriminado de inseticidas estava provocando a destruição gradativa do planeta, e despertou nas pessoas um interesse por uma melhor qualidade de vida. Até então nesta época as pessoas tinham uma visão equivocada com relação à preservação do ambiente que vivia, pois se pensava em apenas proteger o meio ambiente.

A observação de algumas devastações que aconteceram no planeta levantava naquela época, o interesse pela questão. Mas quem pensava em preservar não sabia como e o que preservar, acreditava-se que só de não derrubar as florestas já seria o caminho para preservar o planeta. Dias (2008), deixa claro esta forma exagerada de se pensar somente ecologicamente. Alerta sobre a necessidade de pensar em uma forma de sobreviver no planeta, preservando o todo e não somente algumas partes do mesmo.

Ao mesmo tempo, disseminava-se no país o “ecologismo” deformação de abordagem que circunscrevia a importância da Educação Ambiental à flora e a fauna, à apologia do verde pelo verde, sem que as nossas mazelas socioeconômicas fossem consideradas nas análises – obliquamente incentivadas por instituições internacionais com sedes nos países ricos. (DIAS, 2008, p. 81).

Branco (2003) reforça esta consideração de Dias, pois relata que é necessário ter uma visão total de homem, considerar o “*tríplice universo: natural, cultural e social*”, sobre as questões ambientais.

Ao se pensar em Educação Ambiental, tendo em vista fatores exclusivamente relativos ao ambiente natural, corre-se o risco de supervalorizar a natureza, separando-a novamente do homem. Acredita-se, portanto, que sendo o homem parte da natureza e detentor do ambiente cultural e social, toda a forma de educação ambiental deva ter como meta o próprio homem, responsável pela manutenção do tríptico ambiente (BRANCO, 2003, p.9).

Essa visão que já se fazia necessária caminhar para outros olhares, após a reunião de Estocolmo, em 1972, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), começou a motivar a opinião pública e os governos para os efeitos globais dos desmatamentos, dos impactos que a construção de represas gigantescas produziria na região da sua construção, do uso de energia nuclear e da queima de combustíveis.

Vinte anos se passaram e aconteceu em 1992, no Rio de Janeiro (Rio-92), uma reunião onde nasceram ali, propostas para preservar o meio ambiente onde já percebia a real necessidade de pensar na sobrevivência atual e futura do planeta. Nesta linha de preocupação, começa então a EA destacar-se como um dos caminhos viáveis, pois como processo educativo, tem como meta sensibilizar e modificar o pensamento humano sobre as questões do meio ambiente.

O objetivo primordial da EA, estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) é:

Preparar a sociedade para uma conscientização plena, capaz de realizar ações que dependam exclusivamente de iniciativas próprias, na esperança de transformar a criança de hoje no homem pleno de amanhã, com consciência dos riscos e das limitações que vivencia no presente, podendo ser modificadas, a partir da união e participação de cada um de nós tanto governamental como particular, não deixando de valorizar a importância da preservação do nosso planeta, colocando na prática diária a valorização dos recursos naturais com as possibilidades de sustentabilidade com o mesmo (BRASIL, 1992, p. 62).

Baseando-se nos objetivos estabelecidos pelo MEC, a fim de que essas modificações possam acontecer, é necessária a construção de uma nova

racionalidade social a partir da mudança das consciências e do comportamento das pessoas. Pois a sustentabilidade só ocorrerá por meio de uma conscientização ambiental, que se manifestará pela necessidade do homem se reintegrar à natureza.

Para Gadotti (2000), “*a formação da consciência depende da educação*”. Ele exprime o papel da educação como ferramenta que faz o elo na construção de uma nova consciência, e essa voltada para um modo de vida que possa garantir a continuidade de gerações futuras.

Lima (1991) faz uma reflexão que vai além de um simples conceito de educação, ou seja, interpreta ser bem maior o seu papel, que é de sensibilizar. Afirma que a educação também pode libertar as pessoas ao ponto de influenciá-las a terem novos comportamentos, assim como intervir no comportamento de outras.

A educação contém o potencial de estimular as sensibilidades, despertar consciências e exercitar ações libertadoras, humanizadoras e cidadãs capazes de promover a vida e as relações dos indivíduos consigo mesmos, com os seus semelhantes e em sociedade e com o meio envolvente (LIMA, 1991, p.93).

Para Dias (2008) “*Nesse sentido, a EA assume o caráter primordial de instrumentalizar a sociedade para a promoção dessas transformações que precisam ocorrer em nossa realidade ambiente*”. Para haver mudanças significativas no comportamento humano, as aulas que envolvam temas relacionados com a EA, deverão proporcionar aos educandos, possibilidades de se conscientizarem ao ponto de provocar mudanças em seu comportamento, transformando o ambiente ao seu redor.

Conforme Piaget (1977), “*a constituição do princípio de autonomia se desenvolve juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência*”. Para ele não é possível uma autonomia intelectual sem uma autonomia moral, pois

ambas sustentam o respeito mútuo, o qual, por sua vez, se sustenta no respeito a si próprio e o reconhecimento do outro como ele mesmo.

Sendo assim, é importante refletir como devem ser introduzidas para as crianças que iniciam o processo de freqüentar a escola básica, questões que se referem à proteção do espaço em sua volta e depois de algumas etapas de desenvolvimento alcançadas, forem aos poucos pensando sobre o mundo ao seu redor, como participante deste processo que só tem dois caminhos a seguir: ou protege o planeta que vive, ou faz parte de um grupo no qual não se importará com a preservação do mesmo, ameaçando assim seu próprio futuro.

Guerra e Lima (2004) consideram a inserção da dimensão ambiental na formação inicial e continuada dos professores, nos cursos de licenciatura, um desafio ao processo de formação e consideram que a EA seja inserida no currículo de forma interdisciplinar e transversal.

Quando o ser humano passa por um ensino sistematizado, como exemplo aulas de EA onde naquele momento o foco de conteúdo proposto pelo educador, é conhecer em detalhes o meio ambiente e suas características bem como ser totalmente esclarecido de forma consciente e prazerosa, a criança irá refletir antes de cometer qualquer ação de degradação deste espaço. O seu conhecimento prévio lhe permitirá através do próprio livre arbítrio fazer escolhas mais sensatas, e com clareza, tornando-se um adulto sensível à destruição do planeta.

Percebe-se que não é uma tarefa fácil conscientizar pessoas, supostamente o profissional que vai realizar este trabalho deverá estar consciente do seu papel de educador. Refletindo então de quem seria a responsabilidade da transmissão deste contexto, é claro diante da Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

estabelecida em 1996, que esta incumbência é do pedagogo. Pois a ele cabe atuar em salas do primeiro ciclo, ministrando todas as disciplinas.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (LDB, 1996, Artigo 62).

Dessa forma, a intenção desta pesquisa foi refletir se os pedagogos das escolas municipais do primeiro ciclo em tempo integral de Goiânia estão conscientes de seu papel transformador de opiniões, estando ao alcance de obter resultados positivos na construção de um cidadão pleno de seus direitos e deveres para com o cuidado e preservação do planeta. A missão de educar e cuidar destas crianças vai muito além do ato de ensinar. É preciso construir e dar continuidade ao ato de preparar-se para enfrentar novas tecnologias, estar atualizado com relação aos conteúdos que devem ser inseridos a estas crianças, tendo a certeza que os objetivos de estar preparando cidadãos mais conscientes e que estes tenham a verdadeira consciência que hora se faz urgente, uma sociedade que pense em um futuro de possibilidades, e que essas ações reflitam em atos de sustentabilidade.

Assim sendo, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a prática da EA formal realizada por pedagogas, nas escolas do primeiro ciclo, da Rede Municipal de Ensino, no Município de Goiânia - Goiás.

Os objetivos específicos foram:

- a) Identificar dificuldades na condução administrativa, pelos Diretores e coordenadores pedagógicos, em auxiliar os pedagogos nas atividades de EA;
- b) Apontar propostas que contribuam para aumentar a efetividade dos projetos de EA formal, desenvolvidos nessas escolas;

c) Conhecer e analisar as matrizes curriculares atuais dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior do Município de Goiânia, verificando a existência de disciplinas que contemplem em suas ementas, abordagens sobre temas relativos à EA.

1. O PAPEL DA FUNÇÃO EDUCACIONAL

De acordo com o dicionário de Mattos (2005) Pedagogia, é a *“Ciência que trata da educação e do ensino”*. Para Luft (2001) Pedagogia, *“é a arte e Ciência da educação e da instrução”*. Segundo Bueno (1996) Pedagogia significa: *“Ciência da educação; conjunto de doutrinas e princípios que visam a um programa de ação; estudo das idéias de educação, segundo determinada concepção de vida, e dos meios mais eficientes de realizá-los”*.

É possível encontrar em outras fontes, diferentes conceitos para a palavra “Pedagogia”, mas, refletir sobre seu significado é ir além do sentido de apenas decifrar os códigos da escrita. Segundo afirma Ferreiro e Teberosky (1985), fazer uma leitura de mundo em volta a este significado é romper a barreira do saber adquirido para o saber concebido. Se a Pedagogia for compreendida como Ciência, pode-se evidenciá-la como prática do saber para o alcance das diversas aprendizagens sob a forma de ensinar e aprender.

Para um melhor entendimento, faz-se necessário esclarecer sobre o curso de Licenciatura em Pedagogia, começando pelos princípios norteadores onde as Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL/MEC/CNE, 2006) apresentam os princípios orientadores relativos à formação básica do pedagogo em nível nacional:

- sólida formação teórica, inter e transdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, promovendo a articulação e domínio dos saberes para a compreensão crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, e ainda, a apropriação do processo de trabalho pedagógico;
- interação teoria e prática, que resgata a práxis da ação educativa, como elemento inerente ao trabalho pedagógico, tendo a docência como base da formação profissional;
- a pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo;
- gestão democrática e trabalho coletivo como base para a organização do trabalho pedagógico em contextos educativos escolares e não-escolares;

- compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação, voltado à formação humana e referenciada na concepção sócio-histórica da educação e nas lutas desses profissionais articuladas com os movimentos sociais;
- articulação entre a formação inicial e a continuada do profissional da educação;
- avaliação permanente e contínua dos processos de formação (BRASIL/MEC/CNE, 2006).

Observando os princípios acima, é traçado um perfil para o pedagogo, ou seja:

A Pedagogia abrange campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. As atividades do profissional nessa área envolvem a docência, a gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, e ainda a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação (BRASIL/MEC/CNE, 2006).

Ainda no mesmo documento é definido o campo de atuação do pedagogo constituído das seguintes áreas:

Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas (educação indígena, de jovens e adultos, de portadores de necessidades especiais, e outras áreas emergentes no campo sócio-educacional, tal como a Educação e Saúde) nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração (artº. 4º da Resolução N° 1, BRASIL/MEC/CNE, 2006).

Conscientizando-se destas definições, pode-se fazer um diagnóstico sobre a interpretação do que vem a ser o ato de estar transmitindo instruções a outros. O foco desta discussão está intimamente ligado a relação da Pedagogia com a prática dos pedagogos em transmitir em suas aulas, temas que envolvam as questões ambientais, já que esta é a direção dada pelo MEC (BRASIL/MEC/CNE, 1992).

É importante entender como a educação tem o seu papel transformador, pois ela é primordial no ato de formar cidadãos, sua influência ultrapassa as paredes das escolas e salas de aulas, preparando o educando para a vida, portanto o professor deve estar preparado para subsidiar o desenvolvimento das potencialidades de cada educando.

De acordo com Libâneo (2003), aprendizagem é:

A porta de entrada para o mundo diferente, já que traça novos caminhos para que os alunos possam desenvolver competências e habilidades, não só para adquirir os conteúdos ensinados, mas para que sejam capazes de enfrentar situações imprevisíveis e solucioná-las com sabedoria". A prática pedagógica deve permitir aos seus educandos, uma liberdade de construção, mas também lhes oferecer oportunidades de descobertas. A partir deste ponto de vista, o professor exerce bem seu ofício quando leva em consideração que a escola é um espaço de transição, em que a criança começa a deixar a vida privada familiar para ganhar o mundo e tornar-se cidadão pleno (LIBÂNEO, 2003, p. 123).

Para que isto aconteça, Libâneo (2003) afirma que: "*é necessário despertar no educando o senso crítico reflexivo e a capacidade de agir com auto-suficiência, pois apenas pensar não basta, é preciso transformar a realidade que o cerca*". E são as descobertas a ponte de transição, pois farão uma mudança de comportamento no aprendiz.

Segundo Fazenda (1995), "*a prática que possibilita o fundamento do saber é aquela cuja natureza social se revela*". Uma prática individual bem sucedida contextualiza-se em determinada história de vida particular, que por sua vez é produzida em um espaço e tempo histórico. A história atual de uma determinada prática só pode ser revelada em sua complexidade quando investigada em suas origens de tempo e espaço, por isso, a importância fundamental de que o pesquisador da prática investigue a mesma não só em sua ação imediata, tal como

ela se revela, mas permitir-se compreender os condicionantes históricos que a determinaram.

O campo da Pedagogia oferece amplas possibilidades de trabalho para com as crianças do primeiro ciclo da Educação Básica, incluindo aqui as perspectivas dos Temas Transversais, onde se aborda as questões do Meio Ambiente, intimamente relacionadas com a EA. Mas, ao mesmo tempo também se permite uma série de equívocos diante do seu papel tão heterogêneo, é preciso repensar o papel do pedagogo frente a esta discussão.

1.1A ética docente

A formação ética é um dos pontos fortes da escola do presente e do futuro. Trata-se de formar valores e atitudes diante do mundo da política e da economia, do consumismo, do individualismo, do sexo, da droga, da depredação ambiental da violência e também, das formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo (LIBÂNEO, 2003, p. 120).

Diante da afirmativa de Libâneo (2003), referente a essa ética inserida no ato de educar, cria-se uma relação desta, para realização do trabalho com crianças, pertencentes ao primeiro ciclo da Educação Básica. As crianças estarão sujeitas a traçar seus caminhos diante da postura que lhes for ensinada, e estes ensinamentos valerão tanto para este momento que vivemos, como também para os acontecimentos e atitudes que ainda estarão por vir.

Partindo do pensamento de Freire (1996), ensinar é algo de profundo e dinâmico onde a questão de identidade cultural que atinge a dimensão individual e a classe dos educandos, é essencial à *“prática educativa progressista”*. Portanto, torna-se imprescindível *“solidariedade social e política”* para se evitar um ensino

elitista e autoritário como quem tem o “*saber articulado*” exclusivo. Freire ainda salienta que: “*educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim, conscientização e testemunho de vida, senão não terá eficácia*”. A mensagem que Freire nos deixou é a preciosidade de afirmar que “*educar é como viver*”. Isto permitirá compreender que será um tempo de possibilidades condicionadas pelas heranças sociais, culturais e históricas que farão dos homens seres responsáveis.

Freire (1996) faz referência ao educador que “*castra*” a curiosidade do educando em nome da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se ao mundo das descobertas. A *Autonomia*, a *Identidade* e a *Dignidade* do educando, tem que ser respeitada, caso contrário, o ensino tornar-se-á “*inautêntico, palavreado vazio e inoperante*”. E isto só é possível levando em conta os conhecimentos adquiridos de experiências feitas pelas crianças e adultos antes de chegarem à escola. O mesmo autor afirma que a espécie humana é a única ser capaz de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível. Então se deve acreditar que a instituição escolar é concebida como um espaço social, e de ações alternativas que contribui para que haja transformações sociais positivas aos cidadãos.

Observa-se que tais competências referem-se ao campo da cultura ou “*visão de mundo*” e da política. Isto significa dizer que a EA deve preparar o indivíduo para inseri-lo na concepção da compreensão de mundo emergente na sociedade, ao mesmo tempo em que ele possa participar agindo nas mudanças e transformações dessa mesma sociedade. Portanto, é necessário observar-se que a sala de aula não deve ser entendida somente como aquele espaço físico determinado nas escolas, onde os docentes e discentes desenvolvem atividades de ensino-aprendizagem, mas também como um lugar onde a ação educativa como um

todo possa conduzir-se na percepção da realidade social, econômica, cultural e política. Não se deve privar a criança de participar dessas discussões, pois é através de sua história de vida, que lhe possibilitará realizar novas descobertas.

Como afirma Vigotsky (1998) *“o convívio social e cultural entre os pares da mesma faixa etária e adultos do mesmo grupo ao qual pertence à criança, contribui de forma relevante para seu desenvolvimento e aprendizagem”*. Nesse espaço privilegiado, são intencionalmente proporcionadas experiências lúdicas e com múltiplas linguagens criadas culturalmente, que as subseqüentes etapas da educação não enfatizam em suas propostas curriculares, uma ação voltada para se pensar em preservar nossas riquezas naturais.

Pode-se afirmar que se a criança for conduzida com uma convivência de trocas e experiências comuns, onde a conscientização seria o ponto de partida para a realização das aulas de EA, ela (a criança), poderá adquirir uma concepção do que vem a ser atitudes de uma comunidade pensando e agindo de forma sustentável, para garantia das futuras gerações.

A área educacional nos tem ensinado que a aprendizagem significa mudança de comportamento. Significa dizer que o sujeito só aprende quando se percebe modificado. Evidentemente, espera-se que tal modificação seja positiva, no sentido de propiciar bem estar a si e à coletividade, pressuposto básico da própria educação, cujo conceito não se limita exclusivamente à instrução escolar (BRANCO, 2003, p.11).

1.2 Conceitos para EA

Nesta dissertação não se pretende alcançar um conceito único e absoluto sobre o que vem a ser EA, pois isto reduziria a grandiosidade das várias opiniões, uma vez que os diversos conceitos abrem um leque de possibilidades de entendimento devido a sua complexidade. Assim realizou-se um breve apanhado de várias opiniões a respeito do conceito sobre EA.

Vasconcellos (1997), diz que: *“a presença, em todas as práticas educativas, da reflexão sobre as relações dos seres entre si, do ser humano com ele mesmo e do ser humano com seus semelhantes é condição imprescindível para que a EA ocorra”*.

Dias (2004), acredita que: *“a Educação Ambiental está deixando de ser concebida com ênfase em apenas um dos seus aspectos, que é o ecológico, e considerando o econômico, social, ético, político, científico, tecnológico, e cultural”*.

Em outra literatura Dias (2000), *“acredita que Educação Ambiental seja um processo onde as pessoas apreendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade”*.

Algumas definições para EA, segundo Effting (2007) são:

- Educação Ambiental é a preparação de pessoas para a sua vida enquanto membros da biosfera;
- Educação Ambiental é o aprendizado para compreender, apreciar, saber lidar e manter os sistemas ambientais na sua totalidade;
- Educação Ambiental significa aprender a ver o quadro global que cerca um problema específico - sua história, seus valores, percepções, fatores econômicos e tecnológicos, e os processos naturais ou artificiais que o causam e que sugerem ações para saná-lo;
- Educação Ambiental é a aprendizagem de como gerenciar e melhorar as relações entre a sociedade humana e o ambiente, de modo integrado e sustentável;
- Educação Ambiental significa aprender a empregar novas tecnologias, aumentar a produtividade, evitar desastres ambientais, minorar os danos existentes, conhecer e utilizar novas oportunidades e tomar decisões acertadas (EFFTING, 2007.p.11 e 12).

No Capítulo 36 da Agenda 21, a EA é definida como o processo que busca:

(...) desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhes são associados. Uma população que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, motivações e compromissos para trabalhar, individual e coletivamente, na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção dos novos (...) (Cap. 36, BRASIL/MEC/AGENDA 21).

Reigota (1997) escreveu que:

A Educação Ambiental seja um processo de formação dinâmico, permanente e participativo, no qual as pessoas envolvidas passam a ser agentes transformadores, participando ativamente da busca de alternativas para a redução de impactos ambientais e para o controle social do uso dos recursos naturais (REIGOTA, 1997, p. 54).

Conforme Wainer (1991), em termos constitucionais no Brasil, a EA passa a ser um dos instrumentos da Política Nacional de Meio Ambiente, com a promulgação da Constituição (1988), que no seu artigo 225, relata: *“Todos têm direito ao meio ambiente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e a coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”* Este mesmo documento gerou uma atribuição ao poder público no qual fica sua incumbência de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Entende-se por EA os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (Art. 1º da Lei nº 9.795, BRASIL, 1999).

Cabe a escola contribuir para a concretização destes valores, estabelecidos na escola já nos primeiros anos de escolaridade das crianças do ciclo I do Ensino Básico.

A Conferência Intergovernamental de Tbilisi (1977) estabeleceu que:

A EA é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL DE TBILISI, 1977).

1.3 Institucionalização da EA no Brasil

Este é um apanhado realizado na pesquisa de Medina (2005), Consultora de EA do MEC, no qual foram abordados pela autora alguns fatos que marcaram a institucionalização da EA no Brasil, e respectivamente também no MEC, classificados na seguinte cronologia:

- 1989 – Criado o Fundo Nacional de Meio Ambiente (Lei 7.797/89), apóia projetos de EA;
- 1991 – Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6.938/81) inclusão da EA em todos os níveis de ensino;
- 1991 – Pela Portaria 678, EA deve permear os currículos dos diferentes níveis e modalidades de ensino; Portaria 2.421 cria GT de EA para participar da RIO-92;
- 1992 – Criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e os núcleos de EA do IBAMA;
- 1993 – O GT – EA se transforma em Coordenação de EA (CEA) ligada ao gabinete do Ministro;
- 1994 – Programa Nacional de EA (ProNEA) – MMA, MEC, MIC, MCT;
- 1995 – Câmara Técnica Temporária de EA do CONAMA;
- 1997 – Lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais;
- 1997/1998 – A CEA promove 18 cursos de capacitação, realiza teleconferências regionais e vídeo-reportagens;
- 1999 – Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795) e criação da Coordenação-Geral de EA no MEC e Diretoria de EA no MMA;
- 1999 – Criada a COEA na SEF, Programa Parâmetros em ação;
- 2000 – EA é contemplada no PPA 2000-2003 (MMA);
- 2001 – Programas Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola e Congresso Brasileiro de Qualidade de Educação;
- 2002 – Órgão Gestor da PNEA e revisão do ProNEA;
- 2003 – EA é contemplada no PPA 2004-2007 (MEC);
- 2003 – A COEA é transferida para a Secretaria Executiva do MEC;
- 2004 – A CGEA é alocada na SECAD, implantação do Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas;
- 2005 – II Conferência Infante – Juvenil para Meio Ambiente.

Diante destes fatos, é possível imaginar que os órgãos governamentais estão empenhados em promover ações que conduzam o trabalho de EA nas escolas brasileiras. No entanto, Dias (1991) no seu artigo intitulado “Os quinze anos de Educação Ambiental no Brasil: um depoimento, ele traz uma visão crítica dos fatos históricos dos primeiros passos dessa temática no mundo e no Brasil, mostrando o outro lado dos fatos.

No entanto, a evolução dos acontecimentos na EA esteve diretamente relacionada à evolução do conceito de meio ambiente e ao modo como este era percebido, pois antes reduzido exclusivamente aos seus aspectos naturais, não permitiam apreciar as interdependências nem a contribuição das Ciências Sociais e outras à compreensão e melhoria do ambiente humano.

1. 4 Eventos que marcaram a EA

Nas últimas décadas tem sido revelado o grande conflito sobre a relação da sociedade e o meio ambiente. A questão ambiental revela o retrato de uma sociedade que acumula uma série de problemas e poucas soluções. A necessidade de encontrar a solução dos problemas vem sendo discutido ao longo dos anos como é breve histórico apontados por Medina (2008):

1962. Rachel Carson após quarenta e quatro edições do livro: *Silent spring* (Primavera silenciosa), desperta no mundo uma grande inquietação sobre a perda da qualidade de vida das pessoas;

1972. Conferência de Estocolmo, discussão do desenvolvimento e ambiente, conceito de ecodesenvolvimento, 113 países participaram desta conferência, gerando a Declaração sobre o Ambiente Humano. Surge então o Plano de Ação Mundial, que promoveria uma Educação Ambiental, com o objetivo de educar o cidadão comum, para que este possa praticar manejos que possam controlar seu ambiente;

1973. No Brasil, cria-se a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) com o titular Paulo Nogueira-Neto de 1974 a 1986. Recebeu o Prêmio Paul Getty, no campo da conservação da natureza, a mais alta honra mundial;

1975, a UNESCO, em colaboração com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, cria o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). Conferência de Belgrado;

1977. Conferência Intergovernamental de Tbilisi;

1978. Criação de cursos voltados às questões ambientais em várias universidades brasileiras;

1983. No Brasil, o Decreto n.º 88.351/83, que regulamenta a Lei n.º 226/87, determina a necessidade da inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus;

1986. I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente. No mesmo ano em 23/01 o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), aprova a resolução 001/86, que estabelecia as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para o uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental (AIA) como instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente;

1987. Em 11 de março, o Plenário do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovou a necessidade da inclusão da Educação Ambiental no conteúdo curricular das escolas de 1º e 2º graus, previsto no parecer

266/87, consolidação das bases conceituais da Educação Ambiental no Brasil;

1988. Seminário Latino-Americano de EA (Argentina);

1989. Em 22 de fevereiro, a Lei 7.735 cria o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais renováveis (IBAMA);

1990. O Ministério da Educação (MEC), o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) desenvolvem diversas ações para consolidar a Educação Ambiental no Brasil;

1990. Declaração de Haia, preparatório da Rio-92 – aponta a importância da cooperação internacional nas questões ambientais;

1992. Conferência Rio-92 estabelece uma proposta de ação, denominada Agenda 21;

1993. Criação dos Centros de Educação Ambiental do MEC, com a finalidade de criar e difundir metodologias em Educação Ambiental;

1994. I Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, Guadalajara, México;

1995. Criação da Câmara Técnica em Educação Ambiental do (CONAMA), novos Parâmetros Curriculares do MEC incluem a Educação Ambiental como Tema Transversal do currículo;

1997. Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização Pública para a Sustentabilidade, Grécia;

1997. I Teleconferência Nacional de Educação Ambiental, MEC;

1998. Em 12 de fevereiro o Presidente da República e o Ministro do Meio Ambiente, assinam a Lei dos Crimes Ambientais, Nº 9.605/98, mas somente no ano seguinte em 21 de setembro, o decreto 3.179 regulamenta a Lei de Crimes Ambientais no Brasil;

2000. Consolida-se “Consenso de Berlim,” realizado em Berlim (Alemanha) com a presença de quatorze chefes de estado, o Encontro da Cúpula dos Países Partidários da Terceira Via (Governo Progressista para o século 21), composta pelo G-8, Brasil, Chile, Argentina e Portugal dentre outros. Também é declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU), como: o Ano Internacional por uma Cultura de Paz;

2001. Programas Parâmetros em Ação – Meio Ambiente na Escola e Congresso Brasileiro de Qualidade de Educação. Referendado em Bonn (Alemanha), o Protocolo de Kyoto;

2002. ONU declara como o “Ano do Ecoturismo”;

2003. Rio de Janeiro é escolhido para sediar o II Encontro Verde das Américas (Conferência das Américas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável);

2004. 2º Seminário Internacional da Rede AlfaPlanGies com o tema: Conhecimento e Desenvolvimento Sustentável dos problemas sócioambientais aos fundamentos multidisciplinares, realizado na Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal;

2005. II Conferência Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente;

2007. Publicação dos relatórios do IPCC sobre mudança climática.

Com tantos eventos registrados, nota-se a vontade e o interesse da sociedade em preocupar-se, e ao mesmo tempo, estar discutindo ações de transformação do comportamento humano, e porque não dizer ao menos fazer uma reflexão com a união do pensamento de quase todos os povos da terra. Pois todos os acontecimentos que foram mencionados, partiram de vários lugares e diferentes

comunidades. Apenas o que é comum, é o desejo de cuidar do bem natural, mas de uso coletivo. Na esperança que as próximas gerações possam desfrutar dos benefícios naturais que hoje se desfruta às vezes, desordenadamente, sem o cuidado de pensar que até a natureza pode esgotar.

Diante destas considerações, e tendo a própria prática no Ensino Básico, em sala de aula, pensa-se em buscar, através da constante reflexão, uma forma de ensino que possa despertar uma maior atenção sobre o educando e, ao mesmo tempo, não excluir do processo ensino-aprendizagem as relações teoria/prática, e do cotidiano do docente e do discente, as suas experiências vivenciais, elementos estes que podem oferecer maior sustentação para um desempenho pedagógico mais amplo, construindo com grandes possibilidades de sucesso, uma identidade para EA.

1.5 Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais

Ao observar o grande avanço da EA, percorrido por uma trajetória incansável que envolveu uma série de acontecimentos, provocando nas pessoas e nos governos mudança de atitudes, observa-se que também surgiram mecanismos que consolidaram um ensino que privilegiou temas relacionados à EA. No ano de 1997, foram divulgados os novos Parâmetros Curriculares Nacionais – (PCNs). Os PCNs foram desenvolvidos pelo MEC com o objetivo de fornecer orientação para os professores. A proposta é que eles fossem utilizados como: *“instrumento de apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento de aulas e na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”*, MEC (BRASIL, 1997).

Os PCNs enfatizam a interdisciplinaridade e o desenvolvimento da cidadania entre os educandos, estabelecem que alguns temas especiais devam ser discutidos pelo conjunto das disciplinas da escola, não se constituindo em disciplinas específicas, são chamados Temas Transversais, e estes definidos pelos PCNs como: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural.

Segundo Fazenda (1993), o ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, objetivando a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica, eliminando as barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las.

Desse modo, entende-se que todas as disciplinas são responsáveis por ventilarem assuntos pertinentes à temática, e que se todas as disciplinas trabalharem em conjunto ou separadamente, sempre ao longo dos ciclos/séries, estará garantida a formação de cidadãos responsáveis nesta área.

Essas considerações remetem-nos a considerar que, pode-se repensar então o papel pedagógico da EA diante do trabalho realizado pelas pedagogas nas escolas de Ensino Fundamental do primeiro ciclo, abrangendo uma faixa etária que varia dos cinco aos doze anos. De acordo com as orientações do MEC, os conteúdos de EA devem ser ministrados de forma interdisciplinar. A sugestão do MEC é que de acordo com os PCNs, a EA seja privilegiada como Tema Transversal, sendo a participação dos professores como orientadores desse processo de fundamental importância.

Como esse campo temático é relativamente desconhecido no ambiente escolar, os professores podem priorizar sua busca pela informação à medida que as necessidades aparecem. Pesquisar sozinho ou junto com os educandos, aprofundar

seu conhecimento com relação à temática ambiental será necessário aos professores, por pelo menos três motivos, conforme os PCNs – Temas Transversais:

Para manter o tema meio ambiente disponível ao abordar assuntos gerais ou específicos de cada disciplina, vendo-os não só de modo analítico tradicional, parte por parte, mas nas inter-relações com outras áreas, compondo o todo mais amplo;

Para ter mais facilidade em observar fatos e situações do ponto de vista ambiental, de modo crítico, reconhecendo a necessidade e as oportunidades de atuar de modo propositivo, para garantir um meio ambiente saudável e a boa qualidade de vida;

Para obter novas informações sobre a dimensão local do ambiente, já que há transformações constantes seja qual for a dimensão ou amplitude. Isso pode ser de extrema valia, se, associado a informações de outras localidades, puder compor informações mais globais sobre a região (BRASIL, 1998, p. 188).

Para que isso aconteça, Araújo (2004) afirma que: “*é necessário, mais do que informações e conceitos, que a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos*”. Esse é um grande desafio à educação e mais especialmente aos professores de todas as áreas, pois deverão integrar o tema Meio Ambiente com todas as áreas trabalhadas.

Segundo Gutiérrez (2000), “*trabalhar com a interdisciplinaridade não significa, realizar atividades com matérias afins, ou seja, significa trabalhar em todos os momentos construindo a cidadania*”. Considera-se fundamentalmente as ações pedagógicas realizadas pelos pedagogos, serem primordiais para consolidação de um trabalho eficaz no âmbito da EA no Brasil.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Com base em referencial teórico sobre a EA, dando ênfase à sustentabilidade sócio-ambiental e aos projetos interdisciplinares no currículo escolar, esta pesquisa configurou-se como qualitativa-descritiva, utilizando-se de duas técnicas de coleta de dados: questionários com entrevistas e análise documental, realizada no período de agosto de 2008 a maio de 2009. Observou-se o desenvolvimento de atividades e da prática da EA, executada por pedagogos, em salas do primeiro ciclo, reconhecendo possíveis dificuldades na execução dessas atividades em escolas localizadas no município de Goiânia.

2.1 Avaliação das matrizes curriculares das IES em Goiânia

Foram obtidas informações sobre os cursos de nível superior em Pedagogia, nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiânia. Até o ano de 2006, as informações estão baseadas no trabalho de Reis (2006). As matrizes curriculares vigentes no ano de 2009 foram pesquisadas e analisadas para verificar se existiam disciplinas que tratassem sobre EA. Estes dados forneceram informações qualitativas sobre a formação dos pedagogos em torno do tema EA.

2.2 Escolas Municipais em Tempo Integral

As escolas municipais em tempo integral foram cinco: Moisés Santana (Bairro Capuava), Regina Helou (Setor Maria Dilce), Dona Belinha (Vila Izaura), Alonso Dias Pinheiro (Vila Clemente) e José Carlos Pimenta (Zona Rural). Nesta seleção buscou atingir duas subsecretarias da rede municipal de Goiânia e em diversas regiões da cidade, tomando-se como amostra quatro escolas de bairros

periféricos e uma considerada da zona rural, nas proximidades do município de Nerópolis. Dessa forma, a escola Moisés Santana pertence à Regional Brasil de Ramos Caiado. As escolas Regina Helou, Dona Belinha e Alonso Dias Pinheiro pertencem a Regional Maria Helena Bretãs. No entanto, a escola José Carlos Pimenta está um pouco distante da zona urbana, encontra-se na saída para a cidade de Nerópolis aproximadamente 12 quilômetros de Goiânia, após o Campus II da UFG (Samambaia) na responsabilidade da Regional Maria Helena Bretãs. Por isso foi considerada como escola de zona rural, pela distância que tem da Secretaria Municipal de Educação.

2.3 Organização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)

O fluxograma 1 apresenta a Organização da SME - Goiânia que tem como finalidade executar a Política Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação, responsabilizando-se pela Educação Básica nos níveis infantil e fundamental. No ano de 2009 atuava como secretária municipal de Educação a Profa. Márcia Carvalho.

O gabinete da Secretária tem como função desenvolver as atividades de relações públicas e providenciar expedientes da secretária. No ano de 2009, a chefe de Gabinete era a Sra. Jaislaine de Araújo J. Cardoso.

O Grupo Diretivo visa discutir, definir e propor a elaboração e a execução do Plano Municipal de Educação, bem como das diretrizes administrativas e operacionais da Secretaria. Já a Assessoria Técnica e de Gestão presta assessoria direta a secretária.

O Departamento Pedagógico (DEPE) trata dos assuntos referentes à Educação Infantil e Fundamental da Infância, Adolescência, Jovens e Adultos, no que se refere à programação, execução, avaliação, atualização e aperfeiçoamento do ensino no âmbito municipal. A diretora em 2009 era a Sra. Cynthia Regina da C. Rocha.

O Departamento de Administração Educacional (DAE) organiza administrativamente as instituições educacionais municipais e conveniadas e o banco de dados da Secretaria Municipal de Educação. A diretora em 2009 era a Sra. Clarislene Paula Domingues.

O Departamento de Alimentação Educacional (DALE) coordena e executa a política municipal de alimentação, nas instituições educacionais da Rede Municipal de Educação. A diretora em 2009 era a Sra. Suzana Maria Xavier Silva.

O Departamento de Gestão de Pessoal (DGP) executa a política de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação. O diretor em 2009 era o Sr. Francisco Pim.

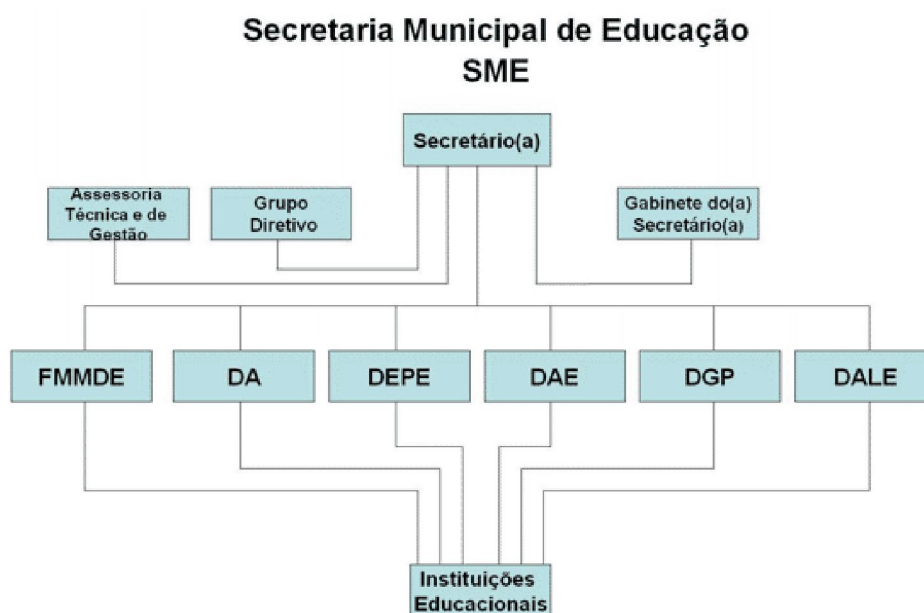


Figura 1. Fluxograma da Secretaria Municipal de Goiânia.

2.4 Amostragem

Em um universo de cinco escolas, participaram cinco Diretores, cinco Coordenadores Pedagógicos e dezessete Docentes. Considerando a premissa interdisciplinar da EA, os docentes que participaram da pesquisa possuíam formação em Pedagogia, mas, os diretores e coordenadores pedagógicos, são das diferentes áreas, entre elas: Geografia, Educação Física, Letras, História e Matemática.

2.5 Questionários

Os questionários proporcionaram conhecer a existência e o desenvolvimento de projetos sobre EA, e o nível de conhecimento dos educadores em relação às questões ambientais e suas respectivas dificuldades em inserir o tema em suas aulas.

O roteiro de entrevista com os pedagogos foi organizado segundo os seguintes itens:

1. Dados pessoais:

- formação acadêmica (onde e quando) e continuada (como – especialmente relacionada à Educação Ambiental);
- tempo de atuação no cargo e na escola;

2. Dados sobre os projetos (se existirem)

- tema dos projetos de Educação Ambiental desenvolvidos na escola;
- ciclos de ensino e professores envolvidos nos projetos;
- duração dos projetos nas escolas;

3. Envolvimento pessoal com Projeto Político Pedagógico da escola (PPP);
4. Importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs);
5. Entendimento de meio ambiente, EA, sustentabilidade sócio-ambiental e interdisciplinaridade.
6. Tipo de apoio aos docentes para desenvolverem os projetos: conhecimentos, recursos didáticos, materiais, cursos etc.
7. Aspectos positivos e possíveis melhorias nas aulas de EA.

2.6. Tratamento de dados

Os dados da pesquisa foram analisados com base no método de análise de conteúdo proposto por BARDIN (1977), através das seguintes etapas:

1. Pré-análise: leitura geral e global dos dados obtidos pelas entrevistas com os sujeitos da pesquisa (pedagogas e licenciados), das observações e documentos. Em relação aos registros das observações, foi realizada uma síntese dos dados coletados. A leitura permitiu obter uma visão geral dos dados, coletados, onde possibilitou a orientação para a próxima fase da análise.
2. Exploração dos dados: nesta fase foram identificados aspectos significativos nos questionários dos entrevistados, assim como nos registros das observações e dos documentos escritos – estabelecendo categorias de análise dos conteúdos, tendo como base a análise temática.
3. Análise dos dados: nesta fase foram realizadas as interpretações dos dados, buscou-se o sentido dos conteúdos dos aspectos levantados, tendo como base o referencial teórico da pesquisa e de outras fontes pertinentes. Cabe observar que o

tratamento desses dados, foram realizados de maneira não-linear, ou seja, ao analisar-se o conteúdo de cada aspecto da pesquisa, foram considerados simultaneamente, na medida do possível, todos os dados levantados por todos instrumentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste item serão apresentados os dados referentes às matrizes curriculares das IES, e os dados das participações dos Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Docentes.

3.1 Avaliação das matrizes curriculares

Para compreender sobre a qualificação do Pedagogo, é preciso ter um conhecimento sobre as matrizes curriculares que algumas Instituições de Ensino Superior (IES) utilizam na realização de seus cursos. De acordo com o estudo realizado em sua pesquisa, Reis (2006) verificou as matrizes de algumas IES que oferecem cursos de Pedagogia em Goiânia. (Quadro 1).

Quadro 1: Ano da criação e decreto de autorização dos cursos de Pedagogia em Goiânia

| IES | ANO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA | AUTORIZAÇÃO |
|--------|--------------------------------------|---|
| UCG | 1952 | Decreto Federal nº 26.144 de 04/01/1949 |
| UFG | 1962 | Decreto Federal nº 51.582 de 08/11/1962 |
| ALFA | 2000 | Portaria/MEC nº 207 de 2 dez. 2000 |
| PADRÃO | 1998 | Portaria/MEC nº 1670 A 7 maio 2004 |
| FARA | 2000 | Portaria do SESU 263 de 19 jun. 2006 |

Fonte: Dados colhidos em documentos expostos no *site* das IES em 2006.

Reis (2006) em sua pesquisa de dissertação de mestrado procurou caracterizar o perfil dos pedagogos que estas instituições estavam formando. Em sua pesquisa, evidenciou que o perfil do pedagogo que a Universidade Católica de

Goiás - UCG afirma pretender formar tem como “*prioridade o ato acadêmico numa visão de globalidade com capacidade de iniciativa e compreensão crítica e análise de idéias para o dinamismo atual do mundo*” (PPP da Pedagogia da UCG, 2005 citado por Reis, 2006).

Quanto à organização curricular, a integralização do curso de Pedagogia da UCG soma 2.810 horas, distribuídas em sete períodos de formação acadêmica para a graduação. As 390 horas restantes para completar o quantitativo de carga horária exigida pelo MEC/CNE são complementadas com mais um período de especialização. A matriz curricular organiza-se em duzentas horas de atividades científico-culturais; 1.620 horas das disciplinas específicas; 420 horas de estágios; 240 horas de disciplinas de formação geral e 330 horas de formação pedagógica, conforme exigências das Resoluções nº1 e nº2 de 2002 (PPP da Pedagogia da UCG, 2005 citado por Reis, 2006).

A matriz curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás - UFG segundo informa sua proposta pedagógica, é resultado de um esforço coletivo de professores e alunos da Faculdade de Educação e dos *campi* avançados de Catalão e Jataí. Os debates, análises e reflexões tiveram a intenção de repensar e avaliar o processo de formação de professores. As mudanças das políticas educacionais brasileiras, em decorrência da implementação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (CNE/CP nº 23/2006), além da implantação do novo Regulamento Geral de Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás, aprovado pelo Conselho Universitário (CONSUNI) em setembro de 2002, constituíram razão para a alteração do currículo do curso de Pedagogia (PPP da Pedagogia da UFG, 2003 citado por Reis, 2006).

O perfil do pedagogo apresentado no projeto pedagógico da UFG, da Faculdade de Educação (2003) apresenta as seguintes características:

A docência como base de identidade do pedagogo e propõe a formar professores que tenham compreensão das complexas relações entre a educação e a sociedade. Que assim pensem e realizem a existência humana, pessoal e coletiva, e o trabalho pedagógico com vistas à transformação da realidade social, à superação dos processos de exploração e dominação, à construção da igualdade, da democracia, da ética e da solidariedade (PPP da Pedagogia da UFG, 2003, p.14).

Ainda de acordo com o PPP da Faculdade Padrão, o pedagogo deverá:

[...] o pedagogo deve ter sólido embasamento teórico-prático voltado para as novas exigências do crescente progresso das atividades educacionais preocupando-se com uma contínua atualização para o acompanhamento dos avanços das práticas pedagógicas. A competitividade exige medidas de racionalização e eficácia. Nesse sentido, a competência de um pedagogo está condicionada à definição de um perfil profissional que atenda ao desenvolvimento de habilidades técnicas e comportamentais, fortemente vinculadas às aptidões e habilidades (PPP da Pedagogia da Faculdade Padrão, 2000, p.41).

Cumpridas essas condições, considera-se que o pedagogo da Faculdade Padrão estará habilitado a desempenhar funções de docência, organização e gestão de sistemas educacionais, coordenação, assessoramento, consultoria, pesquisa, planejamento, avaliação em sistemas de ensino (público e privado), empresas, programas educacionais, projetos e quaisquer outras situações em que se realizem atividades de cunho pedagógico.

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Faculdade Padrão propõe-se a formar profissionais da educação comprometidos com a qualidade, por meio da construção de saberes e desenvolvimento das habilidades e competências da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma gestão educacional que lhes permitam atuar com efetividade sobre a singularidade e a complexidade do fenômeno e da atividade educativa (PPP da Pedagogia da Faculdade Padrão, 2000, citado por Reis, 2006).

A Faculdade Alves Faria (ALFA) é fruto de um empreendimento familiar, que marca presença no campo da educação superior, desde a segunda metade da década de 1990. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de duração quinquenal (2002-2006) preceitua uma formação educacional voltada para o mundo do trabalho que pressupõe a crença “*de que conhecimento e educação é o eixo da transformação produtiva [...] ou melhor, a base para qualquer iniciativa empreendedora e condição para o exercício da cidadania*” (PPP da Pedagogia da ALFA, 2004, p.7 citado por Reis, 2006). De acordo com esse princípio, estabeleceu-se o perfil da competência profissional, proposto pela economia globalizada anunciada sob os quatro pilares para a educação, conforme propõe a UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser (DELORS, 1999), referendado no PDI da instituição.

Nesses moldes, a instituição propõe a definição de competência e de profissional competente, referindo-se àquele que extrapola a qualidade formal, e que, na qualidade de ser reflexivo, deve ser [...] capaz de acessar informações de que precisa para construir seu próprio conhecimento com rigor científico e qualidade pedagógica, não abdicando da qualidade política que faz dele um cidadão contemporâneo, portador e defensor de valores eticamente corretos, tais como o respeito à vida, à prática da solidariedade, o apreço à paz e à justiça social (PPP de Pedagogia da ALFA, 2004, p. 7 citado por Reis, 2006).

Vale ressaltar que a definição defendida pela instituição traz a mesma idéia apregoada nas DCN (BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001a, p. 41), quando menciona que “*a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral traduzido pela ação-reflexão-ação*”. O PDI da Faculdade ALFA entende que esse

movimento se torna indissociável da ação humana, que age-pensa-age sobre a realidade e no contexto de trabalho.

Ao propor a formação do pedagogo, com professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental e do Gestor Educacional, o projeto institucional considera que ela deve ser voltada para a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo, conhecedor do contexto social, cultural, histórico, político e econômico para que tenham condições de atuar nestes com fundamentação teórica e prática. O projeto formativo da instituição (PPP de Pedagogia da ALFA, 2004, p. 15 citado por Reis, 2006) tem a preocupação de assegurar a concretização dos princípios norteadores da formação do pedagogo docente-gestor educacional:

- a) O processo educativo como parte integrante da realidade sócio-histórico-cultural;
- b) O trabalho docente como eixo da formação do pedagogo nos contextos escolares e não escolares;
- c) Uma formação teórica sólida que permita compreender, de forma crítica e rigorosa, a sociedade, a educação e a cultura;
- d) A unidade entre a teoria e a prática;
- e) A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação;
- f) A pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente, visando à inserção crítica na esfera da compreensão e produção do saber;
- g) A autonomia dos trabalhos docente e discente;
- h) A interdisciplinaridade na organização curricular.

O curso de Pedagogia da Faculdade Araguaia (FARA) propõe-se a formar profissionais para exercer o magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Administração Educacional. A instituição procura desenvolver trabalhos pedagógicos voltados para a formação de competências com base nos estudos de Perrenoud e outros estudiosos que contribuem para a compreensão da abrangência de formação do perfil necessário ao profissional competente (PPP da pedagogia da FARA, 1999, p; 10 citado por Reis, 2006). Nesse sentido, o projeto fundamenta-se em quatro princípios:

Aprender a aprender a prática, aprendida não como prática cumpridora de uma exigência curricular, mas como prática produtiva, em coerência com a intencionalidade de quem vivencia experienciando suas significações;
Aprender a ser enquanto educador, com referencial teórico claro, objetivando ampliar as concepções e competências de compreensão de situações educativas complexas, para se relacionar de forma inteligente e criativa;
Aprender a se posicionar com autonomia: é a dimensão reflexiva sobre a própria relação com o saber, com as pessoas, com o seu local de trabalho que leva o educador a construir suas próprias estratégias de intervenção da realidade e;
Aprender a viver juntos (conviver) (PPP da Pedagogia da FARA, 1999, p.10 citado por Reis, 2006).

Esses princípios compõem os elementos teóricos presentes nas DCN (BRASIL. Parecer CNE nº 9/2001a) que dão suporte legal à formação de professores, definindo o conjunto de competências necessárias à atuação profissional. O conjunto de competências define o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática, neoliberal e capitalista. Esse projeto foi elaborado tendo como interesse atender aos princípios definidos na LDB, Lei nº 9.394/96, que serviram de orientação para a elaboração das DCN para o curso de Pedagogia.

Segundo Reis (2006) constatou-se que:

É, ainda, possível verificar que as modificações, das últimas décadas, propostas para os cursos de Pedagogia – o fim da formação do pedagogo especialista com formação técnica, a idéia da docência como base da formação do profissional de educação e a formação do professor para os primeiros anos da educação básica na Pedagogia – vêm colaborando para a criação de uma nova identidade do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, do pedagogo (REIS, 2006, p. 117).

Consegue-se perceber que mesmo diante de algumas modificações que foram inseridas nos currículos dos cursos de Pedagogia, ao longo dos três últimos anos, através da observação das matrizes curriculares vigentes dos cursos de Pedagogia das IES: UCG, UFG, PADRÃO, ALFA e FARA, não há uma mudança em suas matrizes curriculares, dando maior atenção na abordagem de temas que irão

subsidiar a prática pedagógica dos futuros pedagogos com seus educandos, na relação dos conteúdos de EA, inseridos pelos Temas Transversais. É insignificante a carga horária destinada a disciplinas que possam tratar de forma específica com temas referentes à EA, o que faz-nos refletir sobre a importância de se pensar em rever algumas matrizes curriculares das IES, para tentar suprir esta carência que o futuro pedagogo terá quando for atuar em salas de aulas, principalmente com as turmas iniciantes do ciclo I.

Pode-se afirmar que as matrizes analisadas deixam clara a necessidade de se repensá-las ao ponto de fazer mudanças radicais, colocando uma carga horária maior e oferecendo mais disciplinas que contemplem temas sobre EA. Às vezes até mesmo disciplinas que não sejam obrigatórias, mas que os acadêmicos possam ter o direito de cursá-las se assim quiser, por curiosidade ou vontade de aprofundar-se nas questões ambientais.

3.2 Participação dos Diretores

Foram avaliados cinco diretores de escolas de ciclo I em tempo integral de Goiânia/GO. Desta amostragem, dois possuem formação em Pedagogia e três são formados em Licenciatura, nas áreas de Matemática, Geografia e Educação Física. A formação de dois diretores ocorreu entre 1998 a 2002, enquanto os outros três antes, de 1998. No período avaliado nenhum dos diretores das escolas cursou em sua graduação, nenhuma disciplina específica sobre Educação Ambiental, assim como não fizeram Pós-Graduação nesta área, pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Isto indica que existe uma deficiência na formação básica dos diretores sobre conhecimentos na área da Educação Ambiental. Mesmo a SME oferecendo cursos, os diretores não têm tempo de estudar.

Com relação ao tempo de exercício profissional nas suas respectivas instituições, três diretores estão lotados entre quatro a sete anos, e somente dois trabalham por mais de dez anos na mesma instituição. Isto indica que há possibilidade de conhecer e traçar metas de trabalho são maiores para quem convive a mais tempo na mesma comunidade.

Segundo todos os diretores, a SME oferece oportunidades em participar de diversos cursos em educação continuada, no entanto nenhum na área de EA. Apesar deste relato, um diretor realizou por iniciativa própria um curso de pós-graduação *lato sensu* em EA, totalizando 740h em 2006.

Sobre o envolvimento pessoal dos diretores nas escolas, todos afirmaram ter conhecimento sobre o Projeto Político Pedagógico e que participaram parcialmente da sua elaboração.

Com relação aos PCNs, três dos diretores afirmaram que tem conhecimento pleno sobre os mesmos, mas dois relataram que conhecem pouco sobre os PCNs. No entanto, os diretores são unânimes em avaliar positivamente a aplicação dos mesmos para a educação. Destes, três acreditam que a EA deva ser desenvolvida em todas as disciplinas de forma interdisciplinar, enquanto que dois dos diretores acreditam que seria mais bem ministrada em uma disciplina específica.

Segundo a Lei Nº 9.795 de abril de 1999, atual legislação ambiental em seu Parágrafo único: "*Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental*". Acredita-se que a maioria de nossos educadores, principalmente os que estão em funções diversas como na direção das instituições de ensino, não conseguem participar de cursos na área de EA, e às vezes em

nenhuma outra área, pois as atribuições da direção lhes consome todo tempo disponível, deixando de lado o que poderia ser uma educação continuada.

Pode-se acreditar então que diante dos relatos nas entrevistas com os diretores que: as pessoas a frente dos trabalhos referentes às funções de um gestor educacional, “deveriam” supostamente afirmando, ter uma noção senão maior, pelo menos melhor do que vem a ser o verdadeiro papel do educador, tratando-se das questões ambientais, nos faz refletir sobre esta realidade. Talvez fosse este um dos focos de estudo em se tratando do resgate de uma educação de qualidade.

3.3 Participação dos Coordenadores Pedagógicos

Foram avaliados cinco Coordenadores Pedagógicos das escolas de ciclo I em tempo integral de Goiânia/GO. Desta amostragem, quatro possuem formação em Pedagogia e um é formado em Licenciatura em Letras. A formação de um Coordenador Pedagógico ocorreu entre 1998 a 2002, enquanto os outros quatro, antes, de 1998. No período avaliado nenhum dos Coordenadores Pedagógicos das escolas cursou em sua graduação, nenhuma disciplina específica sobre EA, assim como não fizeram Pós-Graduação nesta área, pela SME. Isto traz a mesma indicação da avaliação dos Diretores, evidenciando também uma carência na formação sobre EA.

Com relação ao tempo de trabalho nas suas respectivas instituições, uma Coordenadora Pedagógica está lotada com tempo inferior a três anos, uma outra está lotada entre quatro a sete anos, outra entre oito a dez anos e somente uma trabalha por mais de dez anos na mesma instituição.

Segundo as Coordenadoras Pedagógicas, a SME oferece oportunidades em participar de diversos cursos em educação continuada, no entanto nenhum na

área de EA. Apesar deste relato, uma Coordenadora Pedagógica realizou por iniciativa própria um curso de quarenta horas, referente à Educação Ambiental, e que o mesmo aconteceu a mais de três anos.

As Coordenadoras Pedagógicas afirmaram que todas as escolas onde elas atuam, possui Projeto Político Pedagógico e sobre o envolvimento pessoal as mesmas participaram da sua elaboração, de forma parcial. Já as equipes coordenadas por elas, foi quase total a participação na elaboração do PPP.

Com relação aos PCNs, todas as Coordenadoras Pedagógicas afirmaram que tem conhecimento pleno sobre os mesmos e são unânimes em avaliar positivamente a aplicação dos mesmos para a educação. Destas, três acreditam que a EA deva ser desenvolvida em todas as disciplinas de forma interdisciplinar, enquanto que duas Coordenadoras Pedagógicas acreditam que seria mais adequado ser ministrada em uma disciplina específica. Em confronto com a fala dos diretores, o resultado da conversa com a coordenação pedagógica, só vem reforçar o que já se confirmou: as atribuições são tantas que acabam tomando maior parte do tempo impedindo até mesmo os momentos de se fazer uma educação continuada.

Com todas essas afirmações, quatro Coordenadoras Pedagógicas, pensam que em suas escolas a EA não está sendo inserida de maneira adequada no currículo escolar, como são as pretensões do Ministério da Educação e Cultura (MEC), já uma Coordenadora Pedagógica afirma o contrário, que a escola em que atua, a EA atende as pretensões do MEC.

Diante de algumas contradições, é perceptível a necessidade de uma avaliação mais profunda para inserção da EA nos trabalhos da escola, para se não sanar, ao menos amenizar as dificuldades encontradas pelas educadoras que se

encontram a frente da organização do trabalho pedagógico realizado pelas professoras nas escolas de ciclo I em Goiânia.

3.4 Participação dos Docentes

No total foram pesquisadas e analisadas a inserção dos trabalhos de EA realizados em 05 escolas do ciclo I em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino em Goiânia, participaram dezessete docentes, respondendo ao questionário com trinta questões, perfazendo um total de 100% dos questionários respondidos. Destaca-se que um mesmo professor pode trabalhar com dois períodos no município, visto que o contrato de trabalho é feito por quatro horas diárias; entre os professores que responderam ao questionário poderão estar incluídos, alguns ou inúmeros professores, que trabalham dois períodos diários, o que neste caso, aumentaria o percentual de representação da amostra de professores.

Nas cinco primeiras questões obteve-se a caracterização dos dados pessoais dos entrevistados onde os mesmos apontaram sua formação acadêmica e quando foi concluída, e em qual instituição a cursou, na realização desta graduação se teve disciplinas específicas sobre EA, e se ao concluir a graduação, realizaram um a Pós-graduação em EA.

A Figura 2 apresenta um gráfico percentual sobre as IES, nas quais os professores entrevistados concluíram seus cursos de graduação. Observou-se que 46% concluíram numa universidade particular (UCG), 42% em universidades públicas (UFG e UEG) e 12% em faculdades que possuem o curso de Pedagogia.

O gráfico a seguir nos dá uma nítida visão sobre a evidência dos dados coletados anteriormente sobre as IES, no que diz respeito a suas matrizes serem precárias em disciplinas que tratem sobre temas de EA, onde a maioria dos

docentes entrevistados estudou nestas mesmas instituições. Dando-nos uma clareza sobre o perfil dos docentes que formaram nestas instituições e o que lhes fora passado como informações em EA.

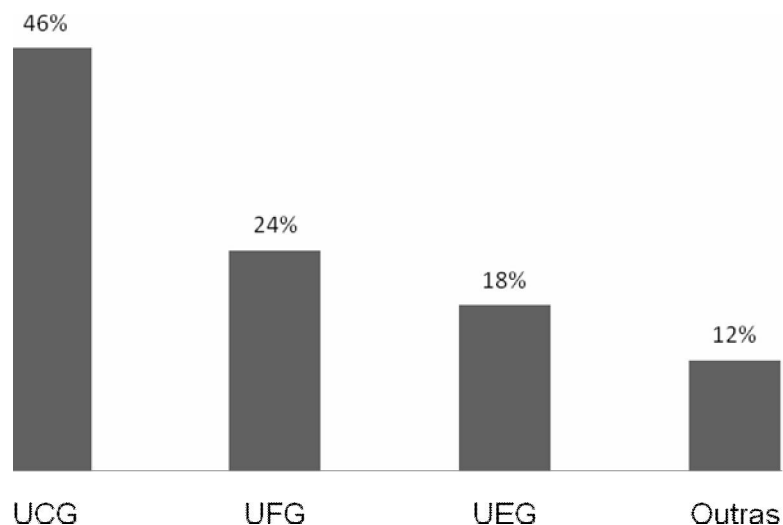


Figura 2. IES nos quais os docentes entrevistados cursaram Pedagogia.

A Figura 3 apresenta a distribuição percentual do período de conclusão dos professores. A maioria destes concluiu no período entre 1998 a 2002, ou seja, 53%. Cerca de 29% dos professores concluiu antes de 1998, e os 17,67% restantes, concluíram no período de 2003 a 2008. Percebeu-se que não existe uma formação que ultrapassa práticas recentes, pois as matrizes curriculares não estão muito diferentes das de dez anos atrás, com a ressalva de pequenas alterações para cumprirem as exigências da LDB/96. A menor percentagem de 18% ficou para os professores que ingressaram na Rede Municipal de Ensino na realização do último concurso realizado em 2007, para contratação de professores pedagogos.

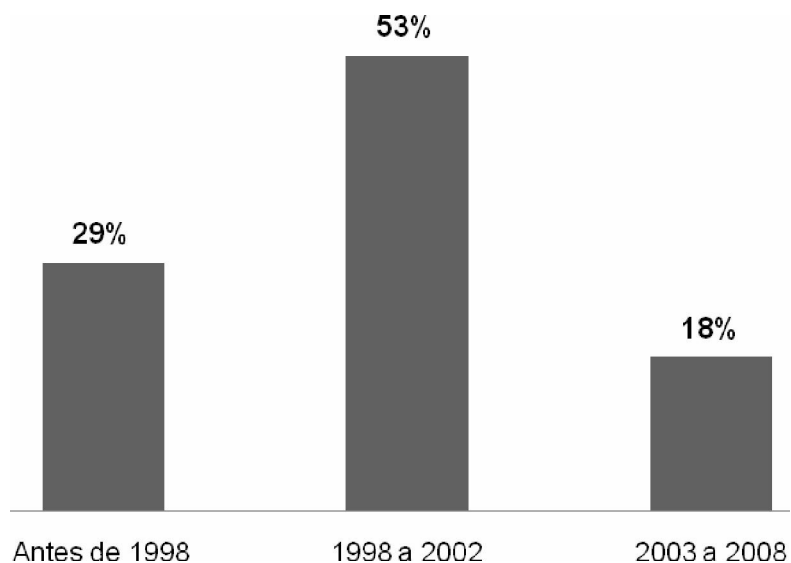


Figura 3. Período de conclusão dos docentes nos cursos de Pedagogia.

Quando os docentes cursaram o curso de Pedagogia, 70,58% destes não tiveram em sua graduação nenhuma disciplina específica sobre EA, por outro lado, 11,77% já disseram ter em sua graduação disciplinas específicas em EA e outros 17,65% não lembram se tiveram ou não a disciplina de EA na graduação. Justifica-se então o despreparo observado entre os pedagogos para trabalharem em suas aulas, temas sobre EA, já sinalizados em sua própria formação. O pedagogo se gradua para exercer em sua totalidade, salas do primeiro ciclo, onde todas as disciplinas são de sua responsabilidade, mas começam a surgir as dificuldades na hora de executar suas aulas. Não possui um preparo adequado para ministrar aulas com temas referentes à EA (Figura 4).

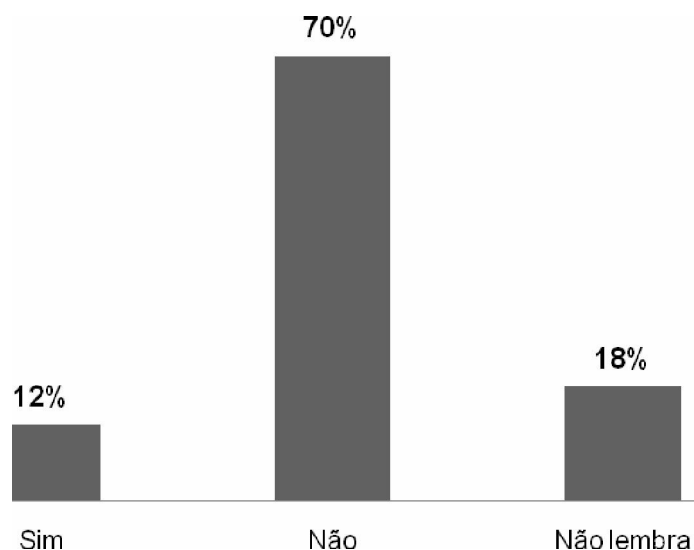


Figura 4. Disciplina específica de EA no curso de Pedagogia.

Do universo de dezessete professores, 88,23% não fizeram nenhuma pós-graduação em EA, e estes são os professores que concluíram seu curso recentemente. Apenas 11,77% disseram ter feito uma pós-graduação em EA. Isto significa que é bem evidente a necessidade dos professores realizarem cursos de educação continuada, na área de EA, seria aí uma saída para superação da defasagem dos Pedagogos com relação à lacuna da EA (Figura 5).

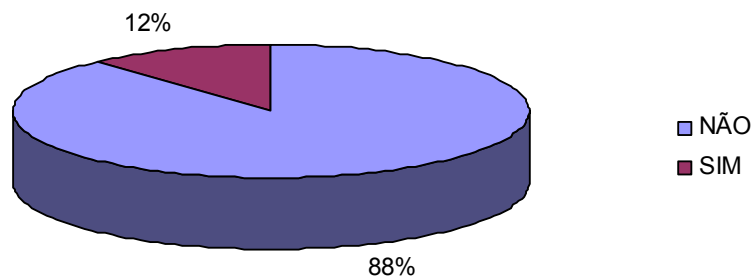


Figura 5. Realização de cursos de pós-graduação em EA.

As sete questões que se seguem fazem parte dos dados profissionais dos docentes entrevistados, onde 100% destes são Pedagogos e exercem o cargo no primeiro ciclo das escolas em tempo integral pesquisadas.

Conforme aponta a Figura 6, somados os resultados percebe-se uma divisão no tempo de atuação entre docentes com mais de dez anos e com menos de dez anos de atuação. Considerando-se a troca de informações e experiências no convívio da escola pelos docentes e das metas abordadas no PPP, esta divisão pode ser significativa, pois a experiência pode influenciar na evolução da educação.

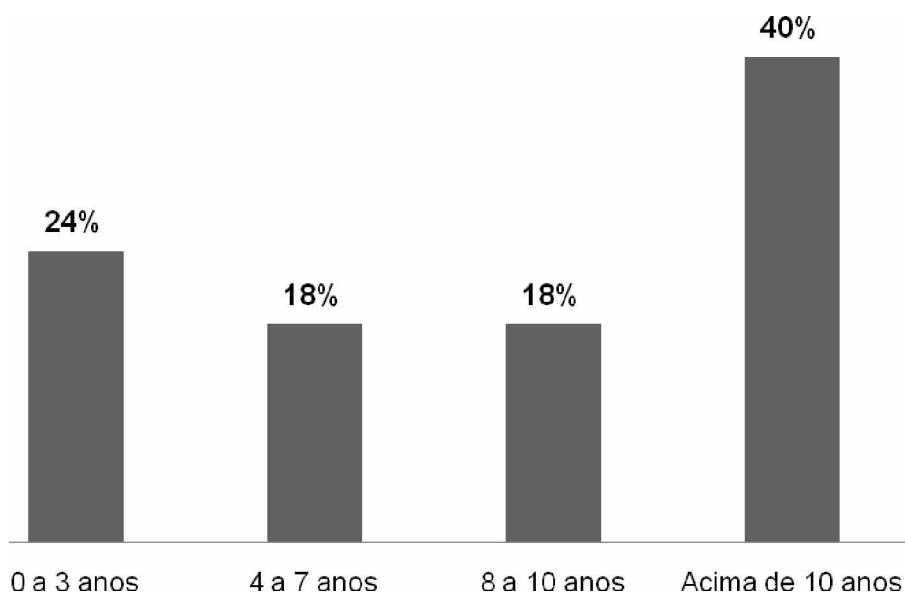


Figura 6. Período de lotação dos docentes na sua escola.

Todos os docentes foram unânimes em afirmar que a SME oferece cursos de educação continuada, mas apenas 82,35% disseram que estes cursos são na área de EA, contrapondo-se com 17,65% que afirmaram que os cursos não são na área de EA. Esta informação mostrou que não existe uniformidade de conhecimento por parte dos docentes. Por iniciativa própria, 29,41% dos docentes procuraram cursos em EA com 40 horas de duração, mas isso ocorreu há mais de três anos

atrás. A grande maioria dos docentes (cerca de 70,59%) não buscaram cursos de EA por iniciativa própria (Figura 7).

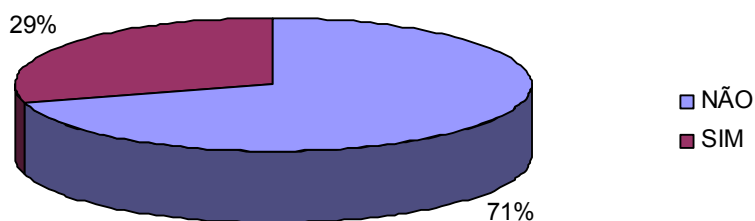


FIGURA 7. Realização de cursos em EA cursados pelos docentes por iniciativa própria.

Estes resultados demonstram que há uma consciência da oferta de cursos sobre EA, mas ao mesmo tempo a procura espontânea é baixa pelos docentes, refletindo o baixo interesse pelo tema. Considerando a importância da EA não somente para a preservação dos recursos naturais, mas para melhoria e amadurecimento das relações sócio-ambientais do ambiente e da comunidade escolar, com vista ao ampliar o envolvimento e a participação da comunidade nos problemas da escola, tanto a SME, SEE e a direção escolar deve ser estimulada na busca e oferta por cursos de EA, inserindo-o no planejamento da escola.

Nas oito questões que seguem, foram abordadas questões sobre o envolvimento pedagógico dos docentes, frente aos trabalhos desenvolvidos na escola. Com relação à existência do PPP, no total de 100%, os docentes afirmaram que a sua escola possuem o seu PPP. Quando questionadas sobre sua participação na construção do mesmo, 88,23% participaram e 11,77% não participaram da construção. Os motivos foram vários, tais como, o período de ingresso de alguns

docentes na escola ter ocorrido após a elaboração do PPP, ou por não terem disponibilidade de tempo para participarem da elaboração, visto que alguns trabalham em outras escolas (Figura 8).

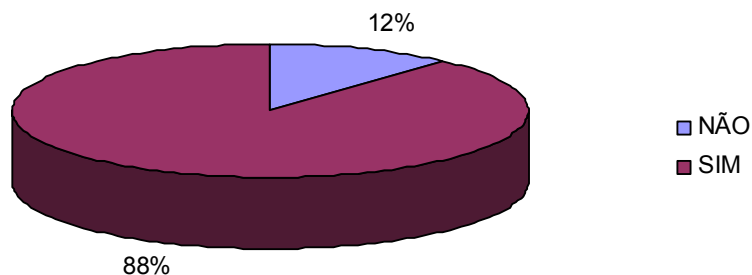


Figura 7. Participação dos docentes na construção do PPP de sua escola.

Quando questionados sobre a forma de participação na construção do PPP de sua escola, 58,12% dos docentes tiveram uma total participação, ou seja, estavam inseridos desde o início até a conclusão do mesmo. No entanto, 41,17% dos docentes participaram apenas parcialmente das discussões. Este dado indica que uma parcela dos docentes não tem conhecimento geral sobre o PPP da escola e conseqüentemente não faz o devido uso das ferramentas de trabalho que podem ter acesso, deixam passar uma oportunidade ímpar em ampliar perante o grupo de trabalho, questões que possivelmente poderiam ser sanadas se antecipadas no PPP, ações para resolvê-las ou amenizá-las (Figura 9).

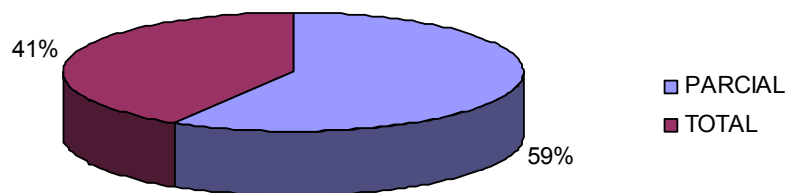


Figura 9. Participação dos docentes na elaboração do PPP de sua escola.

Observou-se *in loco* que, quando os docentes participam na elaboração do PPP, é mais fácil o grupo conseguir o que se pretende, pois as ações são construídas coletivamente e a probabilidade das mesmas se concretizarem é maior. Foi visível nas observações realizadas nas escolas visitadas, que o sucesso em alcançar os objetivos propostos é destacado pelo desempenho de suas crianças, onde as atividades por elas desempenhadas demonstram uma maior conscientização sobre as questões que envolvem o meio ambiente, tais como atividades de preservação do próprio ambiente escolar para que outras crianças possam desfrutar do espaço por elas hoje beneficiadas, ou seja: uma visão legítima de sustentabilidade para com as gerações futuras.

Por meio da demonstração da participação dos docentes na elaboração do PPP de suas escolas, ficou evidente que há sempre um quadro de desânimo com relação aos momentos em que o docente tem a oportunidade de evidenciar opiniões diferentes e até mesmo propor mudanças significativas, assim este prefere ficar no anonimato deixando passar uma oportunidade única de fazer a diferença.

Com relação ao conhecimento dos docentes sobre os PCNs, 76,47% afirmaram conhecê-los e 23,53% consideram que possuem pouco conhecimento. Ocorreram alegações que a escola quase não faz uso dos mesmos e nem sempre planeja suas aulas consultando as sugestões dos mesmos. Percebe-se que os PCNs não têm o seu devido valor perante a execução do trabalho dos docentes, no seu papel fundamental na elaboração das aulas, mas nem sempre é um instrumento para somar na realização dos planejamentos acadêmicos, o que seria uma pena visto que poderia ser mais enriquecedor se utilizado nos planejamentos, pois consta várias sugestões de temas referentes à EA (Figura 10).

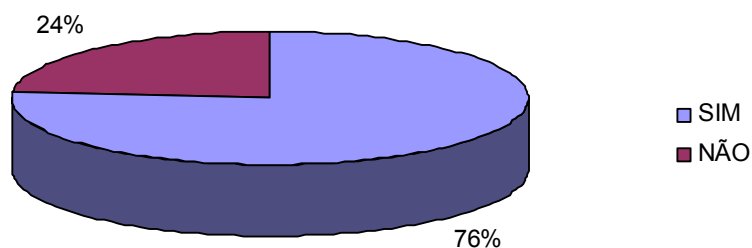


Figura 10. Quantidade de docentes que conhecem os PCNs.

Houve uma unanimidade em relação aos PCNs, todos os docentes apontam serem positivas as ações sugeridas no documento. Deixa-se transparecer que mesmo sabendo que os PCNs têm em seu contexto abordagens que favoreçam a qualidade do seu trabalho docente, ainda assim não se utilizam desta ferramenta.

Quanto à questão: “como o docente acredita ser desenvolvida a EA, em uma disciplina específica ou em todas as disciplinas”, 70,59% dos docentes acreditam ser a melhor forma de desenvolvimento em todas as disciplinas de modo

interdisciplinar; 29,41% já acredita que a melhor forma ministrada é como uma única disciplina. Em seguida foi feito o seguinte questionamento: “*Você percebe a EA sendo inserida de maneira adequada no currículo escolar, viabilizando as pretensões do MEC em formar cidadãos ecologicamente equilibrados?*” 70,59% dos docentes disseram que sim, e 29,41% disseram que não. Foi justificado que ainda falta muito trabalho e conscientização para alcançar as pretensões do MEC, e que este trabalho não pode ser alcançado em um espaço curto de tempo, pois demanda vontade dos docentes em estar centrados para mudanças e que estas envolvam até mesmo mudanças em seus paradigmas. Acredita-se que as causas dos fracassos escolares estão intimamente ligadas ao descaso de alguns docentes com relação aos temas transversais (Figura 11).

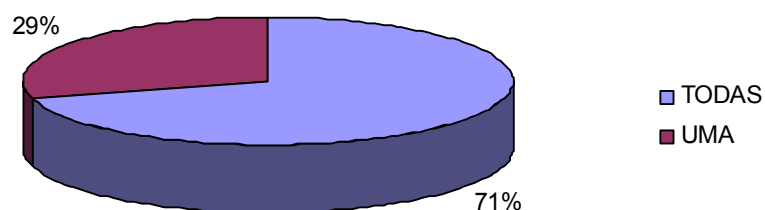


Figura 11. Opinião dos docentes sobre a forma como EA deve ser ministrada nas escolas.

As últimas dez questões foram voltadas para o envolvimento pedagógico dos docentes na realização de suas atividades nas escolas. Quando perguntado se os docentes trabalham temas de EA em suas aulas, 94,11% responderam que sim, e 5,89% responderam que não (Figura 12). Esse alto índice percentual positivo evidencia a conscientização dos docentes em trabalhar com seus alunos as

questões ambientais, a fim de atender as determinações legais. Prova disto está na Conferência Intergovernamental sobre EA, de Tbilisi (1977): *“A EA é uma dimensão do discurso e da prática da educação, orienta a prevenção e à resolução dos problemas concretos apresentados pelo meio ambiente, graças a um enfoque interdisciplinar e à participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade.”*

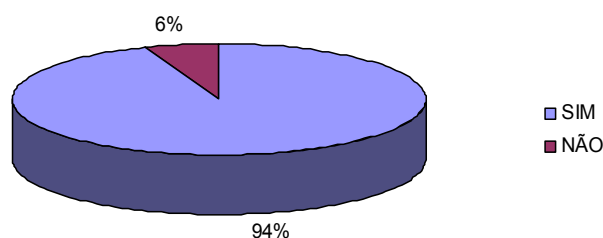


Figura 12. Docentes que utilizam em suas aulas temas referentes à EA.

A maioria percentual dos docentes (52,94%) mesmo tendo o conhecimento dos PCNs, não os utilizam para a elaboração de seus planos de aula. 47,06% já admitiram recorrer aos PCNs na hora de realizar os planejamentos de suas aulas (Figura 13).

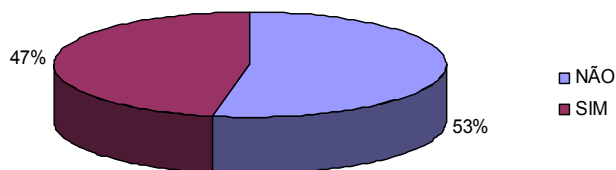


Figura 13. Docentes que utilizam os PCNs no planejamento das aulas.

Os planos de aula dos docentes pesquisados são executados da seguinte forma: 82,35% semanalmente, 11,77%, quinzenalmente e 5,88% mensalmente (Figura 14). Estes dados apontam para um trabalho pedagógico realizado com a preocupação de atualização constante, visto que a realização semanal do mesmo possibilita a flexibilidade de mudanças que possam ocorrer neste espaço curto de tempo. Já os planos mensais ou elaborados em espaço de tempo superior, não permitem possibilidades de mudanças que reflitam questões recentes.

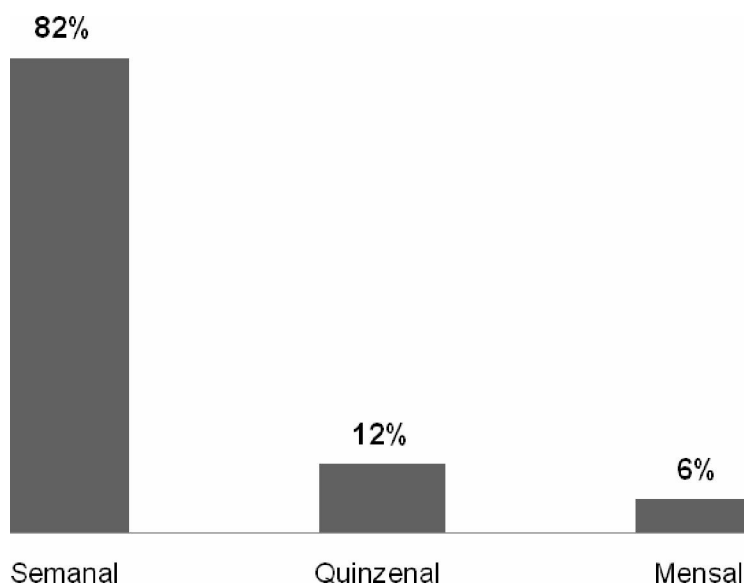


Figura 14. Planejamento dos planos de aula dos docentes.

Quando perguntado se tinham preferência em trabalhar EA em alguma disciplina as respostas dos docentes foram: 58,83% responderam que não, e 41,17% responderam sim e especificamente na disciplina de Ciências. Isto reflete que embora tenham consciência da necessidade do trabalho com EA, não estão despreparados para inseri-la, ou não compreendem como se deve trabalhar em outras disciplinas (Figura 15).

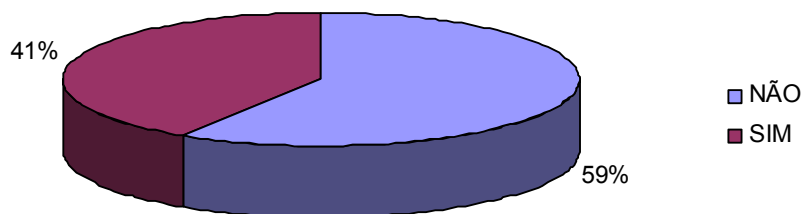


Figura 15. Docentes que trabalham EA em disciplinas específicas.

Das dificuldades relatadas pelos docentes em trabalhar EA em suas aulas 52,94% afirmam a necessidade de uma educação continuada, 29,41%, relataram a sua dificuldade pela ausência de preparo na graduação e 17,65% pelo desinteresse da própria equipe (Figura 16).

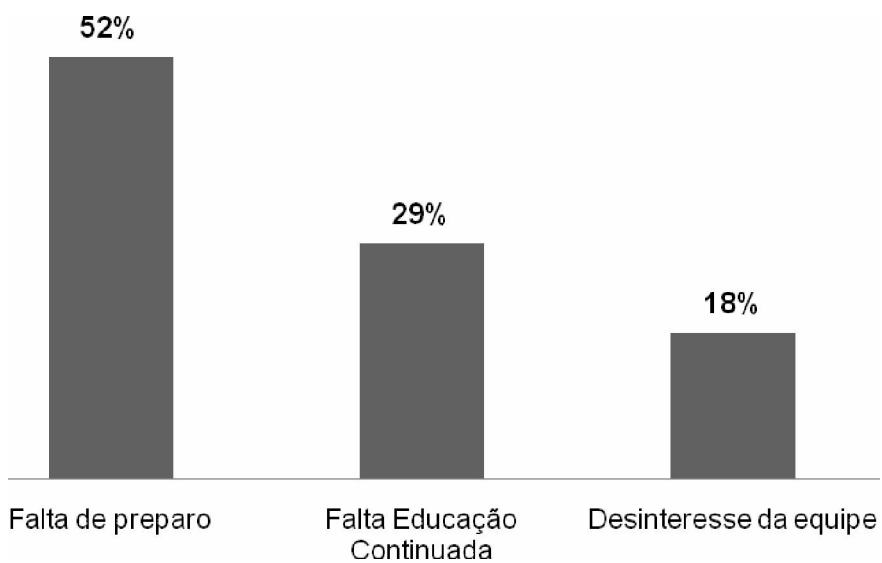


Figura 16. Dificuldades encontradas pelos docentes em inserir EA nas suas aulas.

Observa-se uma vontade e uma determinação saudável de aproveitar ao máximo as possibilidades de trabalhar EA. A maioria dos docentes afirma que só não fazem um trabalho com melhor qualidade porque não tiveram esta orientação na graduação e o trabalho que executam é por estarem sempre trocando experiências com os próprios colegas ou participando de pequenos cursos com duração de no máximo quarenta horas.

Na avaliação se suas aulas, apesar das dificuldades apontadas atendem as pretensões do MEC, segundo as orientações de um tema transversal, 82,35% responderam que estão na margem da pretensão do MEC e 17,65% não estão dentro das pretensões do MEC. Há um contracenso que revela o despreparo do docente, pois se ele não utiliza ou conhece os PCNs, não poderia estar dentro das pretensões do MEC (Figura 17).

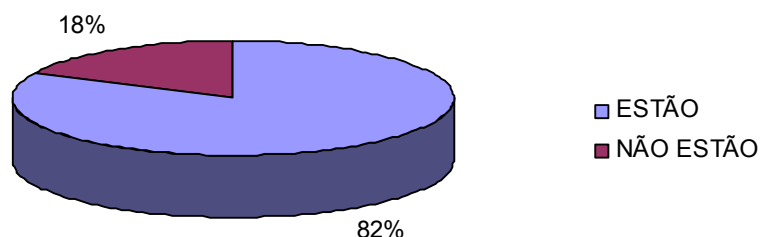


Figura 17. Percentual das aulas dos docentes que atingem ou não as pretensões do MEC.

Quanto ao fornecimento de materiais didáticos específicos para as aulas de EA, 52,94% dos docentes disseram que a escola fornece, já 47,06% disseram não receber este material da escola e quando necessita, adquire com recurso próprio (Figura 18).

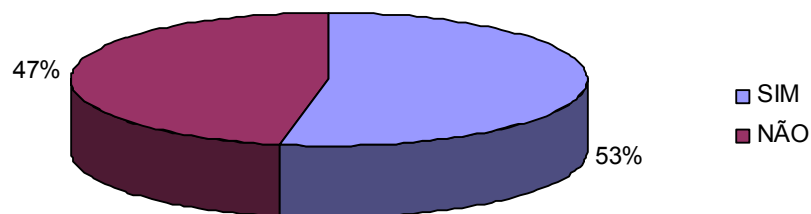


Figura 18. Recebimento de material didático para o docente destinado às aulas de EA.

Diante de tantas dificuldades em trabalhar os temas de EA, 76,47% dos docentes afirmaram que suas escolas não recebiam nenhuma verba específica para realização dos projetos de EA, e 23,53% disseram que suas escolas recebiam verbas específicas para trabalhar os projetos que contemplavam EA (Figura 19).

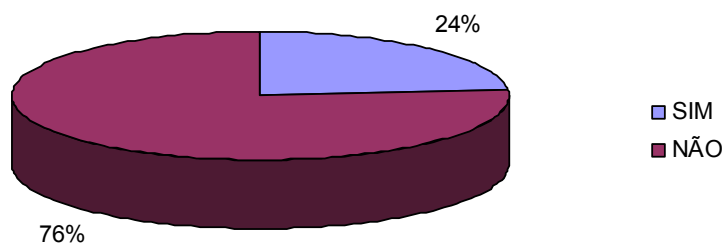


Figura 19. Recebimento de recursos financeiros destinados a projetos de EA.

Os docentes foram indagados sobre estarem ou não aptos a trabalharem em suas aulas com temas sobre EA. 58,82% dos docentes disseram estarem aptos,

e 41,18% não se consideram aptos. Neste caso, eles afirmaram sentirem inseguros, pois não receberam em sua graduação de Pedagogia, instruções voltadas para exigências dos Temas Transversais, principalmente EA, assim como não sabem a forma adequada de buscar informações (Figura 20).

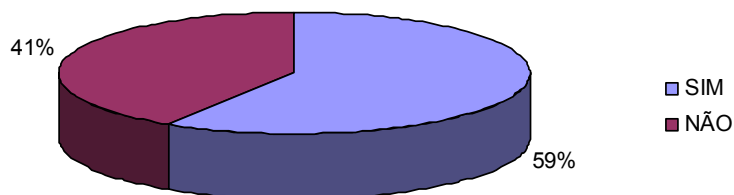


Figura 20. Percentual de docentes que se alto declaram aptos a ministrarem conteúdos sobre EA.

Foi realizada uma questão aberta sobre na opinião dos docentes, qual seria a maior dificuldade que eles encontravam em trabalhar com as crianças do primeiro ciclo sobre EA, as respostas foram várias e não houve concordância entre as opiniões, as quais serão descritas a seguir:

Professor 1: “A conscientização é algo abstrato, e no ciclo I, principalmente na turma que atuo (A), o trabalho precisa ser mais concreto. Por isso, trabalho no dia-a-dia, ou seja, com a repetição. Mas a influência da mídia é muito grande, e assim, a cada dia tenho uma batalha; copos de plástico para iogurtes, sacos plásticos com o lanche da padaria, com os “isquines”, pets com os refrigerantes e aí, aproveito e dou meu sermão sobre o tempo de decomposição desse material e a importância de se reciclar.”

Professor 2: “Não tenho encontrado dificuldade, pois, este assunto vem sendo veiculado em todos os meios de comunicação social.”

Professor 3: “A escola oferece na medida do possível os materiais, mas faz-se necessário que seja mais adequado ao nível do ciclo I e que tenha também mais materiais e curso.”

Professor 4: “A dificuldade de não estar preparada buscando cursos que fossem oferecidos pelos mesmos anualmente.”

Professor 5: “Falta de material para pesquisa adequada a faixa etária dos nossos alunos. Pouco preparo para trabalhar com o tema e poucos cursos oferecidos na área, de acordo com a disponibilidade do horário.”

Professor 6: “Falta de preparo na graduação.”

Professor 7: “Necessito de um conhecimento maior sobre a área específica e como trabalho com crianças da turma “A” tudo que é falado tem que ser bem explicado e levado para o concreto.”

Professor 8: “Falta de material para pesquisa adequada a faixa, ausência de cursos de capacitação de acordo com a nossa disponibilidade de horário.”

Professor 9: “Com os trabalhos realizados na escola não vejo dificuldades, mas quando é fora das dependências da escola, encontro várias restrições como: os pais autorizarem a saída das crianças, transporte etc.”

Professor 10: “Muitas crianças são imperativas, indisciplinadas, dispersas e imaturas.”

Professor 11: “Educação Ambiental deveria ser ministrado em área específica com professor qualificado para melhor execução desse projeto. E com certeza também com materiais (recursos) adequados para os mesmos. Ministro minhas aulas no ciclo I, com materiais que posso ter acesso para enriquecer o ensino e conciliando a teoria com a prática a medida do possível e com resultados satisfatórios.”

Professor 12: “Falta de parcerias que proporcionem palestras e oficinas sobre o tema.”

Professor 13: “Falta de material.”

Professor 14: “A dificuldade é pela falta de material e recurso e a necessidade de fazer cursos de reciclagem na área de Educação Ambiental.”

Professor 15: “Talvez seja a faixa etária, já que sou professora de uma turma de seis anos. A falta de interesse e apoio dos pais também dificulta o trabalho.”

Professor 16: “Não tenho muitas dificuldades, pois as crianças nesta fase são bem interessadas e se envolvem com facilidade nos projetos, porém faltam materiais adequados.”

Professor 17: “Material específico de acordo com a fase da criança(turma).”

Professor 18: “Não tenho dificuldades.”

CONCLUSÃO

Com esta pesquisa percebeu-se a urgente necessidade de repensar a EA nas Escolas Municipais em Tempo Integral de Goiânia, visto que, analisando as práticas em EA existentes, foi possível identificar que existem projetos voltados para a prática de EA. Mas, um dos pontos críticos é a falta de abrangência de continuidade, pois em muitos deles, somente alguns docentes participam, a escola nem sempre se envolve totalmente e um agravante é a falta do envolvimento da comunidade nos projetos.

É preciso repensar nos recursos que a escola recebe, e tentar voltá-los para a concentração na área da EA. O MEC poderia subsidiar projetos com a parte de preparação dos docentes oferecendo-lhes uma capacitação que atualizasse e também oferecesse a oportunidade de conhecer mais profundamente sobre os temas relacionados à EA. Os docentes em contrapartida buscam pouca atividade efetiva de capacitação na área, pois quando são oferecidas acontecem em horários inviáveis para a efetiva participação dos mesmos.

Algumas das escolas desenvolvem atividades somente ligadas a questões físicas, deixando de lado o conceito de EA que vem sendo construído ao longo dos tempos pelos movimentos ambientalistas. Construção essa, que requer mais atenção na formação do cidadão ético, solidário, com novos valores e diferentes maneiras de ver e agir no mundo em relação às outras pessoas e ao ambiente. É interessante destacar a preocupação demonstrada pela maioria dos professores em trabalhar EA nas escolas, esta preocupação torna-se ponto favorável para a implantação de novas idéias e propostas ligadas à área. Assim, concluiu-se que é necessário e de maneira urgente, uma grande articulação das práticas existentes.

As práticas existentes na grande maioria são viáveis e já contam com alguns resultados comprovados, mas, é perfeitamente possível organizá-las para que toda a Rede Municipal de Ensino, em Goiânia, possa formalizar estas práticas em uma proposta única, onde uma necessidade detectada na observação das escolas pesquisadas foi a construção coletiva de espaços de jardins, visto que as escolas possuem grandes espaços ociosos se forem melhor planejados em forma de projetos, poderiam ser executados pelas próprias crianças, onde comprovadamente teriam um comportamento de amigos da natureza. Com sabedoria e boa articulação este ponto observado sobre EA poderia ser revertido e potencializado em um programa eficiente e toda escola em tempo Integral oferecesse oficinas de jardinagem em suas matrizes curriculares.

Percebeu-se também através desta pesquisa, a urgência na necessidade de desenvolver programas de formação continuada especificamente em EA, para professores que já atuam em sala de aula e, que as Faculdades e Universidades precisam repensar seus currículos em todas as áreas de formação, inserindo em algumas disciplinas as questões ambientais de forma mais abrangente.

Foi possível constatar que na Rede Municipal de Educação de Goiânia, todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças pertencentes ao ciclo um, são graduados em Pedagogia, porém ficou evidente pelos questionários aplicados, que a maioria ou quase nenhum teve durante sua graduação um enfoque mais profundo em EA, o que lhes permitiria um maior respaldo pedagógico para atuar com os Temas Transversais sugeridos pelos PCNs.

Esta observação se consolida diante da constatação feita pela dissertação de Reis (2006), onde ficou claro o perfil dos profissionais habilitados nos cursos de Pedagogia das IES de Goiânia. Através das matrizes curriculares destes cursos,

verificou-se a carência de disciplinas que tratassem dos temas de EA com maiores definições para que os futuros Pedagogos adquirissem em sua graduação um embasamento teórico, que lhes permitissem um efetivo trabalho de qualidade.

É preciso repensar estas questões sobre os currículos das universidades, a educação continuada dos professores que atuam em salas de crianças, pois deixam lacunas em nossos educadores, impossibilitando a plenitude de sua docência com qualidade, causado pela carência deste conteúdo nos cursos de graduação.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para melhoria da EA, ou que ao menos possa despertar um interesse maior provocando nas pessoas questionamentos e o desejo de realizar novas pesquisas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. I. O. **A universidade e a formação de professores para a Educação Ambiental**. Revista Brasileira de Educação Ambiental, p. 71-78, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís A. Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70; Martins Fontes, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CP 115/1999**. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, aprovado em 10.08.1999. Disponível em <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>> Acesso em: 24 de abril de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 brasileira**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>> Acesso em: 27 de março de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 27 de março de 2009.

Brasil. Ministério do Meio Ambiente. **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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **A implantação da educação ambiental no Brasil**. Brasília: Coordenação de Educação Ambiental, 1998.

CARSON, R. ***Primavera Silenciosa***. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1962.

CARVALHO, I. C.M. ***Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico***. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS, G. F. ***Atividades Interdisciplinares de: Educação Ambiental***. 2 ed. rev. apl. e atual. São Paulo: Gaia, 2006.

DIAS, G. F. ***Eco percepção: um resultado didático dos desafios socioambientais***. São Paulo: Gaia, 2004.

DIAS, G. F. ***Educação Ambiental: Princípios e Práticas***. 9ª edição, 2 ed. São Paulo: Gaia, 2008.

EFFTING, T. R. ***Educação Ambiental nas escolas públicas: realidade e desafio***. Monografia de pós-graduação Lato Sensi no curso de Planejamento para o desenvolvimento sustentável. Centro de Ciências Agrárias, UEOP, 2007.

FAZENDA, I. C. A. ***Interdisciplinaridade: um projeto em parceria***. São Paulo: Loyola, 1993.

FEREIRO, E.; TEBEROSKY, A. ***Psicogênese da língua escrita***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. ***Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire***. Trad. de Kátia de Mello e Silva. 11 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. ***Educação como prática da liberdade***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, M. ***Pedagogia da Terra***. São Paulo: Petrópolis, 2000.

LIBÂNEO, J. C. ***Educação escolar, políticas, estrutura e organização***. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, G. F. C. ***Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental***. In: LAYRARGUES, Philippe P. (Coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LUFT, C. P. **Dicionário monolíngüe**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: FTD, 2005.

MEDINA, N. M. **Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar – 1.º Grau**. In: BRASIL. Ministério do Ambiente e da Amazônia Legal. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. 2005.

MEDINA, N. M. **Breve histórico da Educação Ambiental**. 2008. Disponível em www.pm.al.gov.br/bpa/publicacoes/ed_ambiental.pdf. Acesso em 20 de maio de 2009.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PRONEA. Programa Nacional de Educação Ambiental. Secretaria do Meio Ambiente, 2003.

REIGOTA, M. **Educação Ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, C. R. **Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SEVERINO, A. J. **O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalidade da prática**. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

VASCONCELLOS, H. S. R. **A pesquisa-ação em projetos de Educação Ambiental**. In: PEDRINI, A. G. (org). *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis, Vozes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAINER, Ann. Helen. **Legislação ambiental brasileira: subsídios para a história do direito ambiental**. Rio de Janeiro: Forense, 1991.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO

(DIRETOR)

A. Dados Pessoais:

1. Qual sua formação acadêmica?
 Pedagogia Licenciatura outros: _____
2. Em qual instituição de ensino superior concluiu sua graduação? _____
3. Quando concluiu?
 entre 1998 a 2002 entre 2003 a 2008 antes de 1998
4. Quando cursou sua graduação teve uma disciplina específica sobre Educação Ambiental ?
 sim não não lembro
5. Possui alguma Pós-graduação na área de Educação Ambiental?
 sim não

B. Dados Profissionais:

6. Qual é o seu cargo de atuação nesta escola?
 Direção Coord. Pedagógico Professor
7. Há quanto tempo é lotado nesta escola?
 0 a 3 4 a 7 8 a 10 Acima de 10 anos
8. A Secretaria Municipal de Educação oferece aos diretores oportunidades de participar de cursos de educação continuada?
 sim não
9. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum curso relacionado ao tema Educação Ambiental?
 sim não
10. Você já participou por iniciativa própria de algum curso, qual foi a carga horária?
 sim não
11. Caso tenha participado de algum curso, qual foi a carga horária?
 40 horas 180 horas 360 horas _____
12. Se participou de um curso, quando o concluiu?
 dois anos atrás mais de três anos recentemente cursando

C. Envolvimento Pessoal

13. Na instituição que atua, existe Projeto Político Pedagógico?
 sim não
14. Como você avalia a construção do Projeto Político Pedagógico:
 envolvimento total da equipe envolvimento parcial da equipe

15. Você participou da construção deste projeto?
 sim não
16. Se participou, como avalia sua participação?
 total parcial
17. Você tem conhecimento sobre os PCNs?
 sim não pouco
18. Sua avaliação sobre os PCNs seria:
 positiva negativa
19. Ao seu modo de pensar a Educação Ambiental deve ser desenvolvida em todas as disciplinas, ou em apenas uma especificamente?
 todas uma
20. Você percebe a educação Ambiental sendo inserida de maneira adequada no currículo escolar, viabilizando as pretensões do MEC em formar cidadãos ecologicamente equilibrados?
 sim não

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO

(Coord. Pedagógica)

A. Dados Pessoais:

1. Qual sua formação acadêmica?
 Pedagogia Licenciatura outros: _____
2. Em qual instituição de ensino superior concluiu sua graduação? _____
3. Quando concluiu?
 entre 1998 a 2002 entre 2003 a 2008 antes de 1998
4. Quando cursou sua graduação teve uma disciplina específica sobre Educação Ambiental ?
 sim não não lembro
5. Possui alguma Pós-graduação na área de Educação Ambiental?
 sim não

B. Dados Profissionais:

6. Qual é o seu cargo de atuação nesta escola?
 Direção Coord. Pedagógico Professor
7. Há quanto tempo é lotado nesta escola?
 0 a 3 4 a 7 8 a 10 Acima de 10 anos
8. A Secretaria Municipal de Educação oferece aos Coord. Pedagógicos oportunidades de participar de cursos de educação continuada?
 sim não
9. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum curso relacionado ao tema Educação Ambiental?
 sim não
10. Você já participou por iniciativa própria de algum curso, qual foi a carga horária?
 sim não
11. Caso tenha participado de algum curso, qual foi a carga horária?
 40 horas 180 horas 360 horas _____
12. Se participou de um curso, quando o concluiu?
 dois anos atrás mais de três anos recentemente cursando

C. Envolvimento Pessoal

13. Na instituição que atua, existe Projeto Político Pedagógico?
 sim não
14. Como você avalia a construção do Projeto Político Pedagógico:
 envolvimento total da equipe envolvimento parcial da equipe
15. Você participou da construção deste projeto?
 sim não
16. Se participou, como avalia sua participação?
 total parcial

17. Você tem conhecimento sobre os PCNs?
 sim não pouco
18. Sua avaliação sobre os PCNs seria:
 positiva negativa
19. Ao seu modo de pensar a Educação Ambiental deve ser desenvolvida em todas as disciplinas, ou em apenas uma especificamente?
 todas uma
20. Você percebe a educação Ambiental sendo inserida de maneira adequada no currículo escolar, viabilizando as pretensões do MEC em formar cidadãos ecologicamente equilibrados?
 sim não

D. Envolvimento pedagógico

21. Existe na instituição projetos específicos, para Educação Ambiental?
 sim não
22. Existem reuniões pedagógicas para elaboração dos projetos da escola?
 sim não
23. Os Pedagogos de sua equipe têm interesse em trabalhar Educação Ambiental com seus educandos?
 sim não
24. Qual seria sua avaliação para o grau de interesse dos Pedagogos pela Educação Ambiental?
 pouco razoável sem interesse intenso
25. Percebe dificuldades entre os Pedagogos em trabalhar Educação Ambiental em suas aulas?
 sim não as vezes
26. Ao avaliar os projetos, percebe se existe uma disciplina que faz maior uso do conteúdo de Educação Ambiental?
 sim não
27. Se sim, qual a disciplina?

28. Quanto aos assuntos referentes ao meio ambiente, qual você afirmaria ser mais abordado pelos pedagogos?
 poluição do ar e água
 coleta seletiva do lixo
 aquecimento global
 outro _____
29. Você percebe em sua equipe certa influência em trabalhar questões do “modismo ambiental”?
 sim não
30. Qual seria a nota que você daria para sua equipe de Pedagogos quando trabalham temas que envolvem a Educação Ambiental?
 bom muito bom ótimo

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA DE CAMPO

(Professores)

A. Dados Pessoais:

1. Qual sua formação acadêmica?
 Pedagogia Licenciatura outros: _____
2. Em qual instituição de ensino superior concluiu sua graduação? _____
3. Quando concluiu?
 entre 1998 a 2002 entre 2003 a 2008 antes de 1998
4. Quando cursou sua graduação teve uma disciplina específica sobre Educação Ambiental ?
 sim não não lembro
5. Possui alguma Pós-graduação na área de Educação Ambiental?
 sim não

B. Dados Profissionais:

6. Qual é o seu cargo de atuação nesta escola?
 Direção Coord. Pedagógico Professor
7. Há quanto tempo é lotado nesta escola?
 0 a 3 4 a 7 8 a 10 Acima de 10 anos
8. A Secretaria Municipal de Educação oferece aos Professores oportunidades de participar de cursos de educação continuada?
 sim não
9. A Secretaria Municipal de Educação oferece algum curso relacionado ao tema Educação Ambiental?
 sim não
10. Você já participou por iniciativa própria de algum curso, qual foi a carga horária?
 sim não
11. Caso tenha participado de algum curso, qual foi a carga horária?
 40 horas 180 horas 360 horas _____
12. Se participou de um curso, quando o concluiu?
 dois anos atrás mais de três anos recentemente cursando

C. Envolvimento Pessoal

13. Na instituição que atua, existe Projeto Político Pedagógico?
 sim não
14. Como você avalia a construção do Projeto Político Pedagógico:
 envolvimento total da equipe envolvimento parcial da equipe
15. Você participou da construção deste projeto?
 sim não

16. Se participou, como avalia sua participação?
 total parcial
17. Você tem conhecimento sobre os PCNs?
 sim não pouco
18. Sua avaliação sobre os PCNs seria:
 positiva negativa
19. Ao seu modo de pensar a Educação Ambiental deve ser desenvolvida em todas as disciplinas, ou em apenas uma especificamente?
 todas uma
20. Você percebe a educação Ambiental sendo inserida de maneira adequada no currículo escolar, viabilizando as pretensões do MEC em formar cidadãos ecologicamente equilibrados?
 sim não

D. Envolvimento pedagógico

21. Você trabalha em suas aulas métodos de conscientização, através de campanhas, palestras ou folhetos informativos que auxiliem na aplicabilidade da Educação Ambiental?
 sim não
22. Ao elaborar seus planos de aula, faz uso dos PCNs como fonte de pesquisa?
 sim não
23. Qual é o tempo de execução de seus planos de aula?
 semanal quinzenal mensal outros
24. Tem preferência em trabalhar Educação Ambiental em alguma disciplina específica? Qual?
 sim não disciplina
-
25. Qual a maior dificuldade que encontra para inserir os temas de Educação Ambiental em suas aulas?
 ausência de preparo na graduação
 necessidade de reciclagem
 desinteresse por parte da equipe
26. Como você avalia suas aulas, quanto a utilização da Educação Ambiental como tema transversal:
 dentro das pretensões do MEC fora das pretensões do MEC
27. A escola oferece os materiais necessários para ministrar suas aulas de Educação Ambiental?
 sim não
28. Existe algum recurso específico para os projetos que envolvam Educação Ambiental?
 sim não

29. Como Pedagoga você se sente apta a ministrar aulas que tratem de conteúdos específicos para Educação Ambiental?

sim não

30. Qual seria sua maior dificuldade em trabalhar conteúdos de Educação Ambiental com as crianças do ciclo um?
