

“PROFESSORA, O QUE É
EDUCAÇÃO AMBIENTAL?”
REPRESENTAÇÕES DE
MEIO AMBIENTE DE
EDUCADORAS INFANTIS
DA REDE MUNICIPAL DE
JUIZ DE FORA

**Março
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Márcia Fernandes Pinheiro Hara

**“PROFESSORA, O QUE É EDUCAÇÃO AMBIENTAL?”
REPRESENTAÇÕES DE MEIO AMBIENTE DE
EDUCADORAS INFANTIS DA REDE MUNICIPAL DE
JUIZ DE FORA**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Vicente Paulo dos Santos Pinto

Juiz de Fora

2007

AGRADECIMENTO

A Deus, em cuja fé me sustento;

A meus pais pelo amor incondicional, formação, apoio e pela base sólida, sobre a qual eu construo minha história.

Ao Johnny, meu marido, pelo amor, paciência em todas as horas, companheirismo e pelas intermináveis correções de português.

Ao João, meu filho, pois sua chegada encheu minha vida de alegria e meu coração de amor.

A meus irmãos, irmã, sobrinhos, sobrinha, cunhadas e cunhados, sogro e sogra pela segurança, apoio e pela alegria da convivência em família.

Às amigas e amigos pela cumplicidade, pelo ombro e por estarem presentes em minha vida.

A meu orientador, Vicente, pela parceria e compreensão.

Ao professor Márcio Lemgrubber, pelo incentivo para a realização deste trabalho.

*ao Johnny, meu marido, meu Foca e
meu grande amor*

*ao João, meu filho, pois a sua chegada
me fez querer acreditar na
possibilidade de um futuro harmonioso
entre o homem e a natureza.*

*"E há que se cuidar do broto para que
a vida nos dê flor e fruto".
(Milton Nascimento)*

RESUMO

O presente trabalho trata do estudo da Educação Ambiental, através de uma pesquisa realizada com as professoras de educação infantil em escolas vinculadas à rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. A ênfase da pesquisa desenvolvida recai sobre as representações de meio ambiente das professoras entrevistadas e o impacto destas na Educação Ambiental para as crianças. Pretende-se, ainda, delinear um panorama preliminar das questões ambientais e da Educação Ambiental, compreendendo desde suas origens e rumos históricos, até o modismo atualmente atribuído ao tema. Considerada, portanto, a relevância crescente atribuída à Educação Ambiental, em decorrência da crise global do meio ambiente ora em curso, procurou-se, discernir perfis e modelos de representação social percebidos e discorrer-se sobre o efetivo desenvolvimento, pelas professoras de educação infantil, de projetos relacionados à Educação Ambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental – Educação Infantil – Representações Sociais

ABSTRACT

The present work deals with the Environmental Education, developed through a research study carried with Child Educators within schools in the Municipal network of Juiz de Fora, in the state of Minas Gerais. Primarily, this work focuses on the environmental representations portrayed by the interviewed teachers and their impacts on Child Education Teachers. Secondly, this work is intended to draw a preliminary panorama of Environmental Issues and Environmental Education, involving since its origins and historical routes until the current spotlight position attributed to the subject. Considering, therefore, the increasing relevance attributed to the Environmental Education issue, as a consequence of the current Global Environmental crisis, this aims at discerning profiles and perceived models of social representations, discourse on an effective development by Child Education Teachers of projects related to the Environmental Education.

KEY WORDS: Environmental Education – Child Education – Social Representations

SUMÁRIO

1 – Introdução	11
2 – Os caminhos da pesquisa	15
3 – A questão ambiental	20
3.1 – O modismo das questões ambientais	20
3.2 – As discussões das questões ambientais – Um breve histórico	25
3.3 – A Educação Ambiental no Brasil	36
3.4 – Os fundamentos teórico-filosóficos da Educação Ambiental	50
3.5 – As Representações de Educação Ambiental	59
4 – A Educação Infantil	64
4.1 – Os caminhos da Educação Infantil no Brasil – breve histórico	67
5 – Considerações sobre os perfis das Educadoras Infantis	79
5.1 – A Educadora Infantil presente nesta pesquisa	80
6 – O meio ambiente no contexto da educação infantil	100
6.1 – O desenvolvimento de trabalhos na área ambiental e as representações das professoras – resultados encontrados	100
Considerações finais	128
Referências bibliográficas	132
Anexos	135

LISTA DE GRÁFICOS E TABELA

Gráfico 1: Idade das professoras	81
Gráfico 2: Tempo de serviço	81
Gráfico 3: Tempo de trabalho na mesma escola	82
Gráfico 4: Média de alunos por turma	83
Gráfico 5: Quantidade de contratos como professora	84
Gráfico 6: Séries em que trabalha	85
Gráfico 7: Tipo de escola em que trabalha	85
Gráfico 8: Tipo de contrato	85
Gráfico 9: Escolaridade do pai	86
Gráfico 10: Escolaridade da mãe	86
Gráfico 11: Hábito de leitura na família	87
Gráfico 12: Leitura preferida	87
Gráfico 13: Tipo de escola em que estudou	88
Gráfico 14: Principal razão da opção pela carreira	88
Gráfico 15: Local da formação	92
Gráfico 16: Formação profissional	92
Gráfico 17: O professor que você é hoje tem relações sólidas com sua formação universitária?	93
Gráfico 18: O que faltou na formação profissional	94
Gráfico 19: Áreas importantes na graduação	95
Gráfico 20: Possui pós-graduação?	97
Gráfico 21: Local de realização de pós-graduação	97
Gráfico 22: Motivo do aperfeiçoamento profissional	97
Gráfico 23: Conhecimento de informática	98
Gráfico 24: Relação de acesso a computador e Internet	98
Gráfico 25: Conhecimento do referencial curricular da educação infantil	102
Gráfico 26: Influência do referencial curricular na prática pedagógica ...	103
Gráfico 27: Conhecimento da unidade “sociedade e natureza” do referencial curricular	105
Gráfico 28: Trabalhos transversais na escola	110
Gráfico 29: Projetos transversais na área de meio ambiente	110
Gráfico 30: Participação da Educação Infantil nos projetos ambientais .	110
Gráfico 31: Realizam trabalho sobre o meio ambiente	113
Gráfico 32: Já leu algo sobre Meio Ambiente	117
Gráfico 33: Gosta de ler sobre Meio Ambiente	117
Gráfico 34: Temas de projetos de meio ambiente	118
Gráfico 35: Temas importantes na educação ambiental	120
Tabela 1: Palavras que representam Educação Ambiental e meio ambiente para as professoras entrevistadas	124

1 – Introdução

O acalentado sonho de realizar um trabalho que refletisse acerca da Educação Ambiental desenvolvida pelos educadores infantis, finalmente estava em curso. Paralelamente à satisfação do desenvolvimento das leituras e pesquisas para a realização deste trabalho, ainda em andamento, curiosamente, viu-se a questão ambiental, que já estava em voga, como modismo evidente, tornar-se tema central de discussão nos mais variados níveis sócio-econômicos, grupos e pesquisas. Estudos sérios, tais como o relatório mundial para a ONU, no início de 2007, confirmaram uma projeção ambiental alarmante, para um futuro próximo, em decorrência, com razoável grau de certeza, da atividade do homem.

A necessidade de mudança de postura frente ao ambiente, aliás, mudança tão urgente, quanto profunda, alça a Educação Ambiental a um foco ainda maior de atenção. As questões suscitadas sobre a construção de um projeto crítico de Educação Ambiental revestem-se, em conseqüência, de responsabilidade igualmente marcante.

O meu interesse por esta área, deu-se desde minha formação acadêmica inicial, em Ciências Biológicas. Já nesta época, os temas que mais me atraíram

a atenção, e pelos quais me dediquei, foram a formação de professores e a preocupação com a questão ambiental.

Em 1998, atuando como professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, nas disciplinas de formação de professores, mantive contato com o ensino de Ciências, dispensado nas séries iniciais, ao lecionar a disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências”, para o curso de Pedagogia. Durante as muitas visitas às mais variadas escolas para o acompanhamento de prática de ensino e estágio supervisionado, notei como a temática ambiental estava se tornando frequente nas escolas.

No ano de 2000, durante o curso de especialização em “Educação para a Ciência”, promovido pelo Núcleo de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (NEC/FACED/UFJF), atentei para a questão ambiental desenvolvida na área da Educação. Com efeito, saber qual a abordagem dispensada à Educação Ambiental, ou mesmo se havia efetivamente preocupação com o ensino sobre o meio ambiente, particularmente na educação infantil, começou a fazer parte das minhas inquietações e questionamentos.

Trabalhei ainda, durante esse período, como professora dos ensinos fundamental e médio em escolas públicas de Juiz de Fora. Participei, nessa condição, de trabalhos interdisciplinares em Educação Ambiental que eram desenvolvidos nas escolas. Quase sempre, o eixo central destes projetos

gravitava em torno da separação do lixo e da reciclagem. Notei, dessa forma que, apesar dos projetos serem desenvolvidos, não era normalmente estabelecida, por professores e alunos, uma relação entre a vida cotidiana de cada qual e as atividades realizadas na escola, ou seja, estes projetos eram desvinculados da realidade individual dos participantes.

Um novo dimensionamento e uma nova valoração da discussão acerca das questões ambientais na formação de professores seria, nesse aspecto, importante para que os projetos desenvolvidos nas escolas buscassem real significado para os alunos e, por estarem mais vinculados ao cotidiano, fossem alicerces para uma mudança real de postura frente ao meio ambiente.

No ano de 2002, novamente lecionei a disciplina de formação de professores na Faculdade de Educação da UFJF, ocasião em que direcionei pesquisas para a questão ambiental. Intrigou-me, à época, haver pouca produção acadêmica para a Educação Ambiental voltada para a educação infantil. A concepção desta pesquisa surgiu, por conseguinte, desta constatação.

Comecei a investigar quem são os professores da educação infantil que trabalham nas escolas de ensino fundamental do município de Juiz de Fora, o que pensam sobre o meio ambiente e como envolvem as crianças nesta temática.

Para abordar e aprofundar estes questionamentos, o presente trabalho foi elaborado da seguinte maneira:

O primeiro capítulo, intitulado como “Os caminhos da pesquisa”, buscou apresentar uma descrição da metodologia, bem como dos procedimentos, do universo pesquisado, enfim dos elementos formais adotados nas entrevistas componentes da pesquisa realizada.

A seguir, no segundo capítulo, pretendeu-se uma breve análise da questão ambiental, no mundo e no Brasil, com ênfase sobre a história da Educação Ambiental e da importância das representações sociais dos educadores em relação ao meio ambiente.

No terceiro capítulo, considerando-se que o universo de estudo resume-se aos professores de educação infantil, buscou-se, tanto para familiarizar o leitor com esta realidade, quanto para refletir sobre a importância da educação de crianças em ambiente escolar, especialmente no Brasil, um panorama sobre a educação infantil em nosso país, compreendendo a sua história e desenvolvimento.

Finalmente, o quinto e sexto capítulo dedicaram-se aos resultados da pesquisa realizada. Procurou-se demonstrar, a partir de um perfil das educadoras tracejado pela pesquisa, de seus dizeres e representações, como tem sido a abordagem das questões ambientais e dos projetos de Educação Ambiental para as crianças na educação infantil.

2 – Os caminhos da pesquisa

*“O processo de pesquisa não se inicia como uma tabula rasa. O ponto de partida é, antes, uma compreensão prévia do sujeito ou campo em estudo.”
(Uwe Flick)*

A pesquisa envolveu as professoras¹ que lecionam para os alunos de educação infantil. Especificamente, foram ouvidas as docentes de escolas públicas municipais de Juiz de Fora, Minas Gerais, nas quais, além da educação infantil, oferece-se ensino fundamental completo (primeiro ao nono ano²). As professoras entrevistadas atendem a crianças compreendidas na faixa etária entre quatro e cinco anos (segundo e terceiro períodos).

Em minha experiência anterior, de acompanhamento de prática de ensino e estágio supervisionado, desenvolvido por acadêmicos de graduação do curso de Biologia constatei que nas séries finais do ensino fundamental havia a abordagem de diversos projetos voltados para a área ambiental. Logo, surgiu o interesse de verificar se, na educação infantil, a despeito da carência de divulgação, havia também o envolvimento e a participação das crianças pequenas nestes projetos implementados pelas escolas.

Restringiu-se o universo pesquisado, portanto, às escolas que oferecem tanto a educação infantil, como o ensino fundamental completo, na tentativa de

¹ Decidiu-se chamar os sujeitos desta pesquisa tão-somente de professoras, vez que durante o trabalho de campo, todas as docentes pesquisadas eram do sexo feminino.

² Durante o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada ocorreu uma mudança no tempo dispensado ao ensino fundamental, cuja duração foi ampliada para nove anos. O parecer CNE/CEB n.º 06/2005, aprovado em 08 de junho de 2005, fixou a matrícula inicial das crianças, no ensino fundamental, a partir de seis anos.

relacionar o ensino ambiental na educação infantil com outros trabalhos de educação ambiental desenvolvidos, nas outras séries, pelos estabelecimentos de ensino pesquisados. Destarte, o objetivo da pesquisa fora o de conhecer a profissional de educação infantil que leciona nestas escolas e verificar quais são suas representações de Educação Ambiental e qual a importância, para esta educadora, da participação dos seus alunos nas atividades desenvolvidas, especificamente nos projetos que envolvam as temáticas ambientais.

Para conhecer a realidade profissional e os aspectos na formação da professora relevantes ao trabalho desenvolvido a título de Educação Ambiental na educação infantil das escolas em que leciona, elaborou-se, então, no início do ano de 2005, uma entrevista semi-estruturada, cujo conteúdo continha, inicialmente, setenta questões.

Em abril e maio de 2005 foram realizadas onze entrevistas, como teste piloto, em cinco escolas municipais. As questões respondidas foram classificadas com a intenção de se criar categorias de análise em que o aspecto quantitativo propiciasse a definição de determinados perfis e padrões. As entrevistas foram, por conseguinte, re-elaboradas, mediante a inserção destas questões, agora com alternativas de múltipla escolha, aliadas às questões abertas anteriormente propostas.

O questionário final, elaborado para as entrevistas supervenientes, continha, ao todo, cinquenta questões, que foram divididas em três seções, conforme se verifica no ANEXO I deste trabalho.

A primeira e a segunda seções do questionário apresentaram como objetivo traçar um perfil do professor entrevistado, enquanto a terceira seção objetivou abordar temas ambientais.

A primeira seção, denominada “Dados de Identificação” visou obter um panorama quantitativo sobre itens como: tempo de magistério, idade, sexo, período de tempo em que a profissional desenvolve atividades na escola; séries em que a professora leciona; tipo de vínculo entre a educadora e o município; números de alunos de cada turma. Além disso, esta seção buscou também o acesso a dados sociais, tais como escolaridade dos pais e hábitos de leitura na família.

A segunda parte, denominada “Formação e Prática” procurou alcançar informações sobre a formação acadêmica da professora, ou seja, a coleta de dados pertinentes à graduação, pós-graduação etc; o meio comumente utilizado pela educadora para acessar informações; além da importância atribuída à formação profissional na sua prática pedagógica.

A terceira seção, denominada “O Referencial Curricular e a Educação Ambiental” pretendeu obter informações sobre a relevância dispensada à educação infantil; o desenvolvimento de projetos em Educação Ambiental; o conhecimento do Referencial Curricular da Educação Infantil pelas professoras, a sua utilização efetiva nas atividades desenvolvidas; o entrosamento da educação infantil nos projetos de Educação Ambiental, quando estes são realizados pela escola; além de tentar investigar quais são as representações de Educação Ambiental e do meio ambiente percebidas pelas professoras. Esta seção da entrevista estruturou-se, predominantemente, com questões abertas, as quais

poderiam ser, a qualquer momento durante as entrevistas, ampliadas, como sugere Flick, (2002, p. 95).

Foram entrevistadas, no total, cinqüenta e seis professoras que trabalham com crianças do segundo e terceiro períodos da educação infantil, exclusivamente em escolas municipais urbanas que, conforme anteriormente citado, atendam também outras séries do ensino fundamental. Após um levantamento com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, quantificou-se que trinta escolas apresentaram tais características. O rol das escolas pesquisadas encontra-se discriminado no Anexo II.

Após a realização das entrevistas, todos os questionários foram analisados quantitativa e qualitativamente. Com as questões, pretendeu-se elaborar um perfil da professora entrevistada, bem como a maneira como ela vê, percebe, valoriza e representa a Educação Ambiental. Segundo Bogdan & Biklen (1994), este tipo de abordagem, qual seja a entrevista, consiste num método muito importante para se recolher informações. Para estes autores:

em investigação qualitativa, as entrevistas (...) podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante (...). em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 134).

Depois de realizadas todas as entrevistas, em 2006, fora desenvolvido um acompanhamento, na forma de observação participante, em uma determinada escola, na qual fora constatada, pelas entrevistas anteriores, a existência de um

trabalho transversal/interdisciplinar de Educação Ambiental. A pesquisa ou observação participante caracteriza-se pela inserção do pesquisador no ambiente da pesquisa. O autor Vasconcelos (2002), afirma que a pesquisa participante

tem um papel fundamental, porque ela permite a imersão do pesquisador em determinada realidade, passando a adquirir um olhar “de dentro”, podendo entender melhor aspectos sociais, culturais, subjetivos, ideológicos e políticos que a pesquisa positivista e objetivista não conseguiria captar. (VASCONCELOS, 2002, p. 22).

Durante esta pesquisa de campo foram observadas as atividades realizadas pelos alunos, a atuação da educação infantil nas atividades de Educação Ambiental e as atividades desenvolvidas pela escola para acompanhar estes projetos. Além disso, fora possível conversar e acompanhar a prática docente na educação infantil.

Todas as visitas a esta escola foram descritas em forma de notas expandidas, ou notas de campo, que segundo Bogdan E Biklen (1994), são:

o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 150).

Ao todo, foram elaboradas quatro notas de campo. Estas notas se encontram expandidas e constam dos ANEXOS III, IV, V, VI e VII. Além das notas, recolheu-se também panfletos e fotos que constam nos anexos VIII e IX deste trabalho.

Dissecado o procedimento que envolveu o tema pesquisado, passa-se, por fim, a abordar, propriamente, a questão ambiental, mediante a exposição de

aspectos históricos e atuais, inclusive no que se refere ao modismo e atenção midiática, dispensados aos problemas envolvendo o meio ambiente.

3 – A questão ambiental

3.1 – O modismo das questões ambientais

*O céu já foi azul,
mas agora é cinza.
E o que era verde aqui
já não existe mais.
Quem me dera acreditar
Que não acontece nada
de tanto brincar com fogo.
Que venha o fogo então.
(Renato Russo)*

Durante a sucessão de leituras, reflexões e pesquisas deste curso de mestrado, com o aprofundamento dos conhecimentos que tornaram mais nítidos vários aspectos acerca do estudo do meio ambiente, observou-se o quanto a temática ambiental, com cada vez mais intensidade, encontra-se freqüente nas diversas modalidades da mídia. O noticiário, outrora distante destas questões, agora trata de temas relacionados ao meio ambiente, não só como questão incidental, mas também como objeto principal de matérias específicas. Nos principais telejornais do Brasil, como por exemplo, o Jornal Nacional, da Rede Globo de Televisão, esta temática tem sido comumente lembrada, sendo freqüentes as denúncias de crimes e de destruição de ambientes naturais. Cita-se ainda, neste programa televisivo, durante o ano de 2006, uma série de reportagens com o título: “Nossa Mata”³, na qual fora retratado o descaso e destruição de áreas de mata, em várias regiões do nosso país.

³ A série especial de reportagens com o título “Nossas Matas” foi ao ar de 30/01/2006 a 04/02/2006. As reportagens apresentavam os seguintes títulos: - “Nossas matas: A destruição das

Notável ainda fora uma nova série, agora em 2007, num outro programa da mesma emissora, também líder de audiência. Este programa – o Fantástico, apresentado aos domingos, veiculará, durante o primeiro semestre de 2007, uma série especial com o interessante título “Caos no Clima”, com fundamentos científicos conclusivos que apontam a ação antrópica como causadora do aquecimento global.

Noutro tipo de mídia, nas revistas semanais, por diversas vezes o tema ambiental ganhou lugar de destaque. Numa das revistas de maior circulação no país, a revista Veja, da editora Abril, o tema ambiental chegou a ser capa da revista com notícias ameaçadoras e alarmantes de destruição. Apenas nos últimos anos, além do destaque de diversas matérias ambientais publicadas, esta temática ganhou o “status” de matéria de capa em onze edições da revista⁴.

Os exemplos citados, com base tão-somente nestes dois conhecidos veículos da mídia, demonstram, de maneira cabal, o quão cotidianamente está inserida a questão ambiental em nossas vidas. Demonstra ainda a importância, preocupação e popularização do tema ocorrida nos últimos anos.

Percebe-se que a ênfase dispensada à questão ambiental sofreu alterações sucessivas pela população e autoridades, modificações estas que se tornaram

florestas brasileiras”; - “Nossa Mata: devastação na Amazônia”; - “As reservas ambientais que só existem no papel”; - “Área de proteção ambiental é loteada no Rio”; - “Nossa Mata: empresas privadas podem explorar florestas?”

⁴ Os títulos das capas da Revista Veja, da Editora Abril que trataram de temas ambientais foram: - “O mundo se encontra no Rio” (3/6/1992); - “Ataque à floresta” (8/11/1995); - “O massacre da moto-serra” (7/4/1999); - “Pantanal” (2/6/1999); - “Assalto a Amazônia” (13/01/1999); - “Amazônia: Até quando?” (22/11/2000); - “A vingança da natureza” (18/4/2001); - “O Planeta pede socorro” (21/8/2002); - “Transgênicos” (29/10/2003); - “Amazônia à venda” (08/06/2005); - “Os sinais do Apocalipse” (21/6/2006).

perceptíveis no Brasil, principalmente após a Conferência Ambiental Rio-92, quando a temática ambiental se tornou mais freqüente na imprensa brasileira.

Com efeito, na medida em que a destruição e demais alterações do meio ambiente tornam-se mais intensas e perceptíveis, maiores os reflexos verificados nos mais diversos espectros de atividades humanas. Eis que o meio ambiente adquire o status de segmento relevante para a sociedade.

Esse novo e cada vez mais premente ramo de conhecimento viu surgir vertentes no campo da política, com a criação e fortalecimento de partidos políticos, além de correntes ideológicas, com reflexos inclusive na economia mundial.

Segundo Layargues (2003), o uso do termo “ambiental” em diferentes áreas surgiu em razão da eclosão de uma crise ambiental que rompeu com o crescimento irrestrito da humanidade rumo à civilização moderna. Logo, restou evidente a constatação de que se tornara inviável a crescente demanda de

Percebe-se com o aparecimento destas terminologias que a preocupação com um comportamento considerado ambientalmente “correto” passou a ser preocupação social.

O termo meio ambiente ganhou importância e passou a fazer parte de propostas e concepções desde a Pedagogia, até à Política. Magalhães (2006), discute a popularização e consolidação deste tema na sociedade brasileira. Para o autor:

além da popularidade que a expressão brasileira da língua portuguesa *meio ambiente* conseguiu consolidar nos últimos 30 anos, ela tem lugar confirmado e tratamento sacralizado nos discursos, projetos, propostas, campanhas e programas de investimentos financeiros, nas organizações governamentais e não-governamentais. (MAGALHÃES, 2006, p. 20)

De fato, percebe-se que o aumento na ênfase dispensada à temática ambiental, não foi somente quantitativo, mas houve também um representativo aumento na abrangência dos estudos acerca do meio ambiente, aliado à percepção generalizada de desequilíbrios, os quais também foram crescentes e tornaram a consecução prática da Educação Ambiental, cada vez mais urgente.

Ainda que não se tenha absoluta certeza acerca da origem derivada da intervenção humana, os fenômenos ambientais, tão visíveis nos dias atuais, alertam para as potenciais catástrofes possíveis em caso de passividade e de manutenção do atual estado de coisas em relação ao ambiente.

Logo, a proximidade dos indivíduos com as notícias de crises, cataclismos e escassez torna inadiável para a sociedade a necessidade de discutir uma nova postura frente ao meio ambiente.

Porém, faz-se necessário atentar-se que a popularização e mesmo a transformação da questão ambiental em lugar-comum, além de aumentar o risco de banalização dos conceitos discutidos, pode resultar na perda dos significados originais pretendidos pela Educação Ambiental.

A banalização destes termos se deve, em parte, ao seu uso excessivo. Conforme Magalhães (2006), tem-se criado significados muitas vezes distantes e prejudiciais ao verdadeiro sentido dos termos educação ambiental e meio ambiente. Segundo este autor:

a popularização utilizada de qualquer forma tem sido responsável para banalizar o uso dessa expressão, e criar outras representações às vezes radicalmente distantes do verdadeiro significado etimológico, ecológico, biológico social, cultural, político e histórico que ela pode imprimir ou impor nos dias atuais. Em outras palavras, a banalização desta expressão tem autorizado a criação de várias maneiras de adjetivação do termos *ambiental*, assumindo nos dias de hoje significados e sentidos indefinidos, às vezes perigosos e prejudiciais à própria homeóstase do meio ambiente, e responsável pelo confronto de ideologias, idéias, pensamentos, ações e atitudes das pessoas adeptas do senso comum e do bom senso. (MAGALHÃES, 2006, p. 20).

Portanto, com a popularização deste tema, torna-se necessário um posicionamento quanto ao viés deste trabalho, ante ao risco do uso dos termos meio ambiente e Educação Ambiental serem interpretados de formas tão variadas, quanto o senso comum e as representações sociais dos indivíduos envolvidos.

Importante ainda ressaltar que o tema proposto, apenas recentemente, revestiu-se de relevância e reverberação acadêmica e prática. Questões hoje tão difundidas que nos parecem sempre existentes, tais como o consumo, o esgotamento de recursos naturais, o reaproveitamento, a reciclagem e as

conseqüências do uso desordenado do meio ambiente, apesar de existirem há muito, começaram a tomar um vulto digno de nota, apenas no século XX, quando as crises ambientais se tornaram mais evidentes.

Por conseguinte, para uma melhor identificação da importância social, política e econômica, bem como para melhor compreensão do *status quo* observado no que tange à questão ambiental, far-se-á, a seguir, uma breve cronologia das discussões, crises e conferências ambientais.

3.2 – As discussões das questões ambientais – Um breve histórico

O homem vive da natureza, quer dizer: a natureza é seu corpo, com o qual tem que manter-se em permanente intercâmbio para não morrer.
(Karl Marx)

Não se pretende, com esta reflexão, esmiuçar e determinar todos os fatos, conferências, ou sucedâneos relevantes às discussões ambientais. Trata-se, não obstante, de um sucinto apanhado de alguns fatos marcantes, cuja ocorrência não poderia ser olvidada. Portanto, apresenta-se uma narrativa de eventos que auxiliaram na formação do atual contexto das questões ambientais e, mais

especificamente, em relação à inserção da Educação Ambiental, de modo efetivo, nestas discussões.

As discussões ambientais se tornaram mais freqüentes com o início das grandes crises ambientais. Tal assertiva decorre da óbvia constatação de que, enquanto havia fartura de recursos e poucas ou imperceptíveis conseqüências na exploração desordenada do meio ambiente, não se julgava primordial ter-se maiores cuidados.

Segundo Loureiro, as discussões ambientais tiveram início nos anos sessenta em decorrência de vários movimentos sociais pacifistas e contrários à estrutura social da época. Sobre isso o autor diz que:

o início do ambientalismo na década de sessenta, decorreu dos primeiros movimentos pacifistas, antinucleares e do movimento hippie e de contracultura, como resposta ao “establishment” político americano: autoritário e belicista, e a um estilo de vida pautado no consumo. Isso historicamente justifica a sua diversidade de perspectivas. (LOUREIRO, 2002, p. 12)

Sem dúvida, a insatisfação gerada pela vida pautada no consumo e no estabelecimento do poder diretamente relacionado com a capacidade de consumo da população, fez com que parte da sociedade refletisse sobre uma crise de valores.

Esta reflexão e a discussão de uma crise de identidade e de valores na sociedade da época, juntamente com os problemas ambientais que começavam a ameaçar a qualidade de vida da população, tornou as discussões ambientais freqüentes nos mais variados grupos sociais.

Para Reigota (1995), a crise social estabelecida deixou de ser discutida por alguns grupos e passou a ser uma discussão planetária. Os movimentos ecológicos, para este autor:

... surgem fundamentados na crítica à modernidade, aos modelos de desenvolvimento capitalista e socialista, propondo a autogestão, o desarmamento, o pacifismo etc. Nas duas últimas décadas, esse pensamento se expandiu, dando origem a inúmeras tendências, não sendo mais privilégio de um grupo minoritário, e, muito antes do que se podia imaginar, tornou-se planetário. (REIGOTA, 1995, p. 43)

As discussões que neste momento mostraram-se crescentes e apontaram para um problema planetário remetem à percepção clara de um limite ao crescimento econômico, cujo desenvolvimento foi difundido como base do capitalismo.

Segundo Lima (2003), o discurso ambiental que surgiu a partir da crise do desenvolvimento capitalista, da sociedade de consumo, mostrou ser decorrente de uma crise que, além de ambiental, também se revelava social, ética e cultural. Para ele, o discurso da sustentabilidade

... surgiu como um substituto ao discurso do desenvolvimento econômico, produzido e difundido pelos países centrais do capitalismo – sobretudo os Estados Unidos – para o resto do mundo no contexto da Guerra Fria. A partir dos anos 70 do século passado, o discurso desenvolvimentista revelou seus limites através de uma crise, que embora tivesse maior visibilidade econômica, era também social, ambiental e ético-cultural. (LIMA, 2003, p. 102).

Mas, foi sem dúvida, o estabelecimento da crise ambiental no planeta, que fez ecoar o discurso de ambientalistas, ativistas e também vários movimentos ecológicos.

As grandes crises ambientais, embora catastróficas, tiveram um papel muito importante — o de chamar a atenção de toda sociedade para a grande problemática ambiental, pautada na relação desarmônica do homem frente ao meio ambiente. Citaremos assim, três grandes acidentes ambientais que foram marcos na origem de protestos sociais para a construção de uma nova relação do homem com o ambiente.

Uma das crises mais conhecidas e que obteve grande repercussão pública, tomando proporções mundiais, ocorreu em 1956, em Minamata, cidade do Japão. Neste sentido, Pinto (2002), aponta para o fato de que acidentes como este, em conjunto com a crise da visão desenvolvimentista, foram o estopim para a explosão dos movimentos ambientais. Para ele:

criticando o industrialismo do pós-guerra, cientistas e representantes do nascente movimento ecológico mostravam o aprofundamento das desigualdades mundiais e a eclosão de desastres ambientais como, por exemplo, a contaminação mercurial em Minamata, Japão. (PINTO, 2002, p. 25).

Nesta cidade japonesa, cerca de novecentas pessoas, além de muitos animais domésticos e pássaros morreram por envenenamento através do mercúrio. Este envenenamento foi causado por uma fábrica de acetaldeído e PVC. Mas, apenas em 1959, um grande clamor público levou pescadores a destruir a

fábrica causadora da poluição. O fato atraiu a atenção do governo e do mundo para o assunto.

Este acidente ambiental, juntamente com outros acidentes da época, colocou em crise os modelos irresponsáveis de produção sem controle, até então propostos. Podem, com efeito, ser considerados grandes marcos para a origem das discussões ambientais. Segundo Loureiro:

ainda nos anos sessenta, a descoberta dos efeitos nocivos dos pesticidas, denunciado por Rachel Carson em “Primavera Silenciosa”, a morte e a incapacitação de várias pessoas por contato com mercúrio, no acidente de Minamata (Japão) e o início da crise do petróleo, acirram a crítica ao modelo de produção. (LOUREIRO, 2002, p. 13)

Um outro grave acidente ambiental que voltou a atenção mundial para a relação antrópica com o meio ambiente ocorreu em 03 de dezembro de 1984, sendo conhecido como acidente de Bhopal, capital do estado de [Madhya Pradesh](#), na [Índia](#). Neste dia, cerca de quarenta toneladas de gases tóxicos vazaram de uma fábrica norte-americana. Foi o pior desastre industrial ocorrido até hoje. Mais de quinhentas mil pessoas ficaram expostas aos gases e cerca de vinte e sete mil morreram em decorrência da contaminação. Até hoje, os fatos acerca deste acidente não estão totalmente esclarecidos.

O acidente nuclear de Chernobil, cidade da antiga União Soviética, ocorreu em 26 de abril de 1986, na região da Ucrânia. Este foi considerado o pior acidente nuclear da história. O infortúnio produziu uma nuvem de radioatividade e atingiu cerca de duzentas mil pessoas, causando grande repercussão mundial.

Estes desastres tornaram evidente que os problemas ambientais são de dimensões planetárias e necessitam de ações urgentes de toda população mundial. A constatação evidente que acidentes como estes não respeitam fronteiras políticas e nem mesmo geográficas, acabou por mostrar para a população mundial a urgência das discussões ambientais.

Sobre isso, Lima (2002), diz que a existência da crise sócio-ambiental que ora atinge a população mundial, mesmo que de forma desigual, tornou-se mais evidente após tais catástrofes ambientais. Segundo o autor:

foi, entretanto, a partir das décadas de 60 e 70 do século XX que se tornaram mais evidentes e generalizados os sinais de uma crise sócio-ambiental de amplas proporções e dotada de novas características. Trata-se, em primeiro lugar, de uma crise global que incorpora e atinge, embora de maneira desigual, todos os continentes, sociedades e ecossistemas planetários, ressignificando fronteiras geográficas, políticas e sociais. (LIMA, 2002, p. 110)

Em meio às primeiras crises ambientais, as conferências organizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) surgiram com a pauta voltada às grandes discussões ambientais e aos caminhos necessários para se alcançar uma melhor relação homem-natureza.

Um ponto fundamental e constante nas discussões propostas pelas conferências é o desenvolvimento do conceito de Educação Ambiental. Magalhães (2006), diz que mesmo que não se queira mencionar datas, eventos ou comemorações para registrar a origem da Educação Ambiental

é mundialmente público, notório e histórico que a idéia de criação da Educação Ambiental, como um conhecimento necessário à

educação geral do homem contemporâneo para cuidar do meio ambiente e mudar o rumo do desenvolvimento humano foi anunciada e referendada, durante um período de 20 anos, isto é, a partir de dois grandes movimentos mundiais, a Conferencia de Estocolmo em 1972 e, a Conferencia do Rio de Janeiro em 1992, promovidas pela ONU (Organização das Nações Unidas). (MAGALHÃES, 2006, p. 89).

Uma das conferências pioneiras foi a marcante “Reunião do Clube de Roma” como ficaram conhecidos os encontros ocorridos na década de sessenta, que culminaram em uma Reunião no ano de 1968. Nesta ocasião, profissionais de diversas áreas, chefes de Estado e líderes políticos de diferentes países, reuniram-se em Roma e, através de discussões, constataram que a sustentabilidade do planeta estava gravemente abalada e haveria um esgotamento rápido dos recursos naturais. A solução à época proposta, de diminuição da produção, tornou-se inviável, pois o mundo apresentava um panorama de grande expansão industrial depois do pós-guerra.

Apesar das discussões do Clube de Roma não terem sido colocadas em prática, é inegável sua importância, na medida em que consistiram em um potente alerta aos perigos da sustentabilidade do planeta, resultando em maior preocupação na busca por soluções para o equilíbrio da relação entre o homem e a natureza.

No entanto, verificou-se que nas décadas seguintes a esta reunião, o crescimento econômico continuou acelerado, com a intensificação crescente dos problemas ambientais. Houve uma conseqüente perda da qualidade de vida das populações em geral, devido ao aumento dos riscos e de elementos perniciosos à saúde e a sobrevivência humana.

Logo após esta reunião, outra conferência de importância ímpar ocorreu em 1972, qual seja a chamada Conferência de Estocolmo, cujas discussões voltaram-se, novamente, à problemática ambiental, desta feita analisada em dimensões planetárias. Decidiu-se que seria de extrema importância o desenvolvimento de uma Educação Ambiental efetiva que mudasse hábitos e atitudes das populações, frente ao meio ambiente. Essa reunião teve a participação de cento e dez países, dentre eles o Brasil.

Outro encontro ocorreu em 1975 em Belgrado — Sérvia. Esta reunião produziu a “Carta de Belgrado”, que segundo Loureiro (2002), é um dos documentos mais importantes relativos à Educação Ambiental. Para este autor, *“Também aqui (em Belgrado) foram estabelecidos os princípios que regem a área, servindo como referencial para as diretrizes propostas na Conferência Intergovernamental realizada em 1977”*.

A relevância desta reunião pode ser medida, não somente pela participação de numerosas nações, como também pela temática engendrada que discutiu, finalmente, uma nova postura e um novo modelo de desenvolvimento para a humanidade. Esta reunião revestiu-se de grande vulto, porque nela se discutiu uma nova postura e um novo modelo de desenvolvimento para os seres humanos. Para LOUREIRO (2002):

o grande mérito desse evento foi reforçar a necessidade de uma nova ética global, que erradicasse problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição e exploração humana por meio de um novo modelo de desenvolvimento. Para isso, enfatizou a Educação Ambiental como instrumento educativo capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades, visando a melhoria da

qualidade de vida, no contexto de um parâmetro civilizacional distinto. (LOUREIRO, 2002, p. 26).

O fato de várias questões sociais serem, nesta conferencia, suscitadas como grandes problemas ambientais também se constitui em um grande avanço das discussões ambientais. Pontos cruciais como a p

dirigida ao crescimento de uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e seus problemas associados, e que tenha conhecimentos, habilidades, atitudes, modificações e compromissos de trabalhar individual e coletivamente para a solução dos problemas atuais e a prevenção dos problemas futuros.” (LOUREIRO, 2004, p. 26)

Os desdobramentos da Conferência de Belgrado resultaram em outra conferência, em 1977, também promovida pela UNESCO - o Congresso Mundial sobre Educação Ambiental, em Tibilissi, na Geórgia (ex-URSS). Esta conferência redundou igualmente, em uma grande repercussão mundial.

Posteriormente, em 1987, ocorreu outro congresso em Moscou, data em que se configurava o panorama da “Perestroika”, no qual a transparência política então atingida pela antiga URSS serviu como pano de fundo para o fomento de novas diretrizes mundiais para as questões relativas ao meio ambiente. Este encontro teve como objetivo analisar os resultados obtidos nesta área desde 1977. Neste congresso, foram discutidos muitos aspectos relacionados à qualidade de vida dos seres humanos. A Educação Ambiental foi discutida numa perspectiva ampla; defendendo-se a formação profissional, com formação de carreira para profissionais que resolvessem se dedicar somente ao estudo do meio ambiente e a elaboração de currículos adaptados à discussão ambiental.

Em seguida, no ano de 1991, o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente) propôs várias estratégias para a construção de uma sociedade sustentável. Nesta proposta, utilizou-se a palavra sustentável em diversas expressões, tais como desenvolvimento sustentável, economia

sustentável e uso sustentável. Uma sociedade sustentável seria então, aquela que vive em harmonia com o meio ambiente.

Essas expressões foram alvo de muitas críticas, vez que “desenvolvimento sustentável”, traz em si, uma contradição em termos. Também é importante o fato de que essas palavras abrem um grande leque semântico, cuja aplicabilidade pode apresentar, igualmente, um amplo espectro, de acordo com os interesses de cada intérprete. Dessa forma, cada interessado em definir “desenvolvimento sustentável”, poderia, em maior ou menor grau, desprezar o sentido inicial, que pretendia, primeiramente, a preservação de ambientes. Segundo Lima (2003):

se considerarmos, por exemplo, a polissemia que caracteriza o discurso da sustentabilidade, mencionada acima, ficamos diante da incerteza de saber em que direção estamos nos orientando ao adotar uma “educação para a sustentabilidade”. Ou seja, dada a diversidade de sentidos atribuíveis a esta noção e a incompatibilidade entre algumas de suas premissas, educar para a sustentabilidade converte-se numa expressão vazia e duvidosa. A imprecisão envolvida na proposta nos leva a comparar sua aceitação com a situação de um passageiro que embarca num trem sem conhecer seu destino. (LIMA, 2003, p. 112).

Passados quinze anos da Conferência de Moscou, em 1992, fora realizado outro encontro ambiental, desta vez no Brasil, cuja realização marcou profundamente os caminhos da Educação Ambiental no mundo e em nosso país. O Brasil, que ainda principiava em se preocupar com os problemas ambientais que adquiriam, por sua vez, proporções cada vez mais amplas, sediou a

Conferência de Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada pelo ONU, no Rio de Janeiro (ECO 92, ou RIO 92)⁵.

Este evento foi de enorme importância para as discussões ambientais. Para Magalhães (2006):

a RIO-92 foi um passo decisivo para o aguçamento de uma política global. A conferencia foi também um delineamento do desenvolvimento mundial. (MAGALHÃES, 2006, p. 49).

Dentre as discussões entabuladas, destacam-se aquelas pertinentes à Educação Ambiental, em particular à Educação Ambiental no Brasil, que foi profundamente afetada pela ECO 92, conforme será devidamente abordado na seção subsequente.

Após esta conferência, ocorreu, cinco anos depois, em 1997, a Conferência de Tessalônica, na Grécia, chamada “Conferência de Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade” a qual ratificou a importância da implementação da Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2002), esta conferência:

reafirma que a Educação Ambiental deve ser implementada de acordo com as orientações de Tbilisi e de sua evolução a partir das questões globais tratadas na Agenda 21 e conferências da ONU, que abordaram a educação para a sustentabilidade. (LOUREIRO, 2002, p.35).

⁵ Para a realização desta Conferência foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (Semam), diretamente ligada à Presidência da República. Esta Secretaria foi extinta em outubro de 1992, quando foi substituída pelo Ministério do Meio Ambiente.

Nesta mesma época, em 1997, começava a ser discutido e negociado o Protocolo de Kyoto, que foi aberto para assinatura em março de 1998 e ratificado em março de 1999. Oficialmente este tratado só entrou em vigor em fevereiro de 2005 depois que a Rússia o ratificou. Entretanto, até hoje, a maior potência mundial, os Estados Unidos, se negam a assinar o tratado, pois alegam que o mesmo interfere nos interesses e no crescimento econômico de seu país.

Posteriormente, na reunião chamada de cúpula mundial para o desenvolvimento sustentável - Rio + 10, que ocorreu em Johannesburgo, África do Sul, em 2002, novamente o impasse gerado entre os interesses econômicos desenvolvimentistas, o meio ambiente e a Educação Ambiental foram claramente observados. Para Lima (2003), esta tem sido, na verdade a tônica de todos os grandes eventos ambientais. Segundo este autor:

esta incompatibilidade entre economia e ecologia tem sido a tônica dos grande eventos ambientais internacionais promovidos pela ONU, e se expressa na dificuldade de definir compromissos e metas ambientais que representem algum tipo de restrição econômica. Na maioria das vezes, os países ricos, sobretudo os Estados Unidos, são as principais fontes de resistência a essa definição de metas, como observou-se recentemente a última Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Sustentável realizada em Johannesburgo, África do Sul, (...). (LIMA, 2003, p. 9).

Após esta breve passagem sobre os caminhos trilhados pelas discussões das questões ambientais no mundo, veremos agora as veredas seguidas pela Educação Ambiental no Brasil.

3.3 – A Educação Ambiental no Brasil

“Toda a sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada idéia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural.”

Carlos Walter Porto Gonçalves

Assim como diversos segmentos receberam o complemento de ambiental, ecológico, verde, etc, de acordo com os modismos atualmente em evidência, também a educação ampliou seu universo, para incorporar essa nova vertente. Manifestou-se, por conseguinte, marcante tendência no sentido de englobar os estudos impostos pela insustentabilidade ambiental recentemente confirmada. Segundo Layargues (2003), do mesmo modo que os demais segmentos sociais, a educação

não fugiu à regra, fazendo emergir em seu interior, uma educação agora ‘ambiental’. Nesse sentido, a educação ambiental corresponde à reação do sistema educativo frente aos desafios impostos pela crise ambiental. Assim, contra uma educação convencional que não é ambiental, efetuou-se uma reforma no sistema educativo para incorporar a dimensão ambiental no âmbito da educação. (LAYARGUES, 2003, p. 1).

No Brasil, apesar de já existirem na Constituição Federal de 1988, citações acerca da Educação Ambiental, sua efetiva institucionalização somente ocorreu na década de 90. O advento da ECO 92, como alhures explanado, consolidou a Educação Ambiental como questão importante na agenda das nações.

De fato, além da enorme dimensão mundial adquirida por tal evento, este foi sem dúvida um grande marco para a Educação Ambiental no Brasil. Nos relatórios oficiais dessa conferência, a temática ambiental ganha destaque na descrição sobre a sua expansão quantitativa nos meios educacionais.

Contudo, esses relatórios oficiais, apresentaram muitas falhas e, por isso, receberam muitas críticas de vários especialistas da época. Para Loureiro (2002), um dos principais problemas apontados no documento seria que:

a versão final se pautou na descrição resumida sobre a expansão da temática ambiental nos meios educacionais. Isso, contudo, não expressou no nosso entender o avanço qualitativo, mas essencialmente o quantitativo, que ocorreu com a Educação Ambiental na década de oitenta. (LOUREIRO, 2002, p. 30)

Havia uma nítida falta de problematização política e ideológica da Educação Ambiental. A procura de um lugar para alocação da Educação Ambiental, também foi um grande obstáculo ao entendimento de que esta é uma área interdisciplinar. Segundo Magalhães (2006), houve uma necessidade de se inserir a Educação Ambiental em uma área distinta, sendo por esse motivo confundida com o ensino de Ecologia e, posteriormente, das Ciências como disciplina escolar. Para este autor:

na pressa de dar um endereço seguro, alocaram a Educação Ambiental na Ecologia. Rapidamente foram criados discursos e movimentos para justificar a fundamentação da alocação. Anos após a alocação, a moda estava avançada e praticamente sem rumo, então, pensaram que era melhor transferir o endereço para o Ensino de Ciências, neste, o conteúdo deveria ser, também a Ecologia. Algumas insatisfações foram notórias em relação à alocação na geografia, visto que trata a Educação Ambiental também do espaço. Não satisfeitos com a residência, levaram para a Pedagogia, que passou livremente a fazer Ensino de Ciências e aulas de Ecologia. (MAGALHÃES, 2006, p. 90).

Desta forma, percebe-se que existe uma confusão entre os fundamentos e a epistemologia da Educação Ambiental. Mesmo hoje, decorridos praticamente

quinze anos tanto da RIO-92, quanto da criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente e da criação do Ministério do Meio Ambiente persiste ainda um entendimento nebuloso acerca dos princípios da Educação Ambiental, o qual deve ser devidamente esmiuçado.

Portanto, percebe-se que a Educação Ambiental, apesar de estar teoricamente consolidada pela Conferência RIO-92, garantida inclusive pela Constituição Federal (art. 225)⁶, ainda não é realizada nas instâncias educacionais, pois o desenvolvimento da Educação Ambiental leva a uma mudança de comportamento e uma nova atitude frente ao ambiente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, sobre isso afirmam que:

é necessário ainda ressaltar que, embora recomendada por todas as conferencias internacionais, exigida pela constituição e declarada como prioritária por todas as instancias de poder, a educação ambiental está longe de ser uma atividade tranqüilamente aceita e desenvolvida, porque ela implica em mobilização por melhorias profundas do ambiente, e nada inócuas. Ao contrário, quando bem realizada a educação ambiental leva a mudanças de comportamento pessoal e atitudes de valores de cidadania que podem ter importantes conseqüências sociais. (BRASIL, 1998, p. 182).

Percebe-se que é necessário um efetivo desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental para uma verdadeira mudança de atitude das pessoas. Os meios educacionais, em decorrência, são locais privilegiados para a realização desses projetos. Porém, Magalhães (2006), afirma que esta é uma realidade que

⁶ O Capítulo VI da Constituição Federal - [Do Meio Ambiente](#) – trata da questão ambiental, conforme disciplina o *caput* do artigo 225. “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

ainda está distante de ser seguida como política pública ou educacional. Sobre isso, ele diz que a Educação Ambiental

como ação educativa com fundamentação diretiva de início, meio e fim, para o homem brasileiro contemporâneo, ainda não foi entendida e nem tampouco garantida pelo sistema brasileiro de educação pública. (MAGALHÃES, 2006, p. 90)

Mas, os avanços obtidos na Educação Ambiental, no Brasil, até o momento, encontraram, como se viu, na Conferência Rio 92, um marco, pois foi a partir dela que houve o início da adoção de políticas públicas para a Educação Ambiental. Por exemplo, o documento oficial produzido pela Rio-92, a conhecida Agenda 21, apresenta a Educação Ambiental como sendo importante e vital para o desenvolvimento sustentável, pois essa seria a única maneira de haver uma participação popular consciente e uma tomada de decisão pela população que realmente beneficiasse a relação homem-natureza.

Segundo Loureiro (2002), os eixos propostos pela Agenda 21, em relação à Educação Ambiental são, basicamente:

- Universalizar a Educação Básica;
- Pôr fim ao analfabetismo;
- Realizar a Educação Ambiental, voltada para a proposta de Desenvolvimento Sustentável, em todos os níveis, e de forma contextualizada;
- Tornar as crianças agentes de promoção da saúde ambiental;
- Ampliar e melhorar a qualificação acadêmica e tecnológica no que se refere à temática ambiental, visando uma intervenção ecologicamente correta do ser humano na natureza. (LOUREIRO, 2002, p.32).

Apesar de todos os itens serem, sim, importantes para a Educação Ambiental, percebe-se nitidamente que os documentos oficiais não questionam, nem tampouco elencam a questão do modelo econômico, como sendo um item crucial a ser abordado na Educação Ambiental. Antes, o documento é tecnicamente condizente com uma Educação Ambiental inserida no modelo capitalista.

Segundo Lima (2003), esta é uma das principais críticas aos documentos oficiais produzidos nas Conferências Ambientais propostas pela ONU. Para este autor:

a evidente ênfase sobre os aspectos econômicos e tecnológicos da crise sócio-ambiental também contradiz as promessas de uma abordagem plural e complexa de desenvolvimento, e sugere o predomínio da esfera do mercado na condução da sustentabilidade em detrimento da sociedade civil e do Estado. Para os setores interessados num projeto de mudanças de maior amplitude, esta “sustentabilidade de mercado”, que tem orientado as ações e debates recentes, denuncia a falácia do discurso da sustentabilidade. Segundo eles, a necessidade de uma síntese harmônica entre os diversos objetivos da sustentabilidade, possível na retórica, torna-se inviável quando projetada no contexto do capitalismo. (LIMA, 2003, p. 106).

Por todas estas críticas em relação aos rumos tomados nos debates das questões ambientais ocorridos durante as conferências mundiais, foi realizado, paralelamente a Rio-92, um evento chamado de Jornada Internacional de Educação Ambiental. Este evento contou com a participação de educadores de muitos países e nela foi elaborado um documento chamado de “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”.

Este evento foi muito significativo para uma reflexão sobre a sustentabilidade na Educação Ambiental. Segundo Loureiro, este evento, essencialmente:

reforça a Educação Ambiental como o processo educativo capaz de fornecer os elementos instrumentais e racional-emancipatórios necessários para a concretização do ideal de uma sociedade sustentável e planetária. (LOUREIRO, 2002, p. 33).

Neste evento, foram delineados princípios e diretrizes gerais para os trabalhos com a temática ambiental. Faz parte dessas diretrizes:

a idéia de que não se trata de ensinar de forma acrítica os conceitos da ciência, da ecologia ou simplesmente reduzir a educação ambiental a uma visão esotérico-existencial. Essa dualidade constitui uma extrema simplificação. Trata-se então de desenvolver o processo educativo, contemplando tanto o conhecimento científico como os aspectos subjetivos da vida, que incluem as representações sociais, assim como o imaginário acerca da natureza e da relação do ser humano com ela. Isso significa trabalhar os vínculos de identidade, com o entorno socioambiental. Só quando se inclui também a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento. Nessa concepção a educação ambiental é algo essencialmente oposto ao adestramento ou a simples transmissão de conhecimentos científicos, constituindo-se num espaço de troca destes conhecimentos, de experiências, de sentimentos e energia. É preciso então lidar com algo que nem sempre é fácil, na escola: o prazer. Entre outras coisas, o envolvimento e as relações de poder entre os atores do processo educativo são modificados. (BRASIL, 1998_c, p. 182).

Decorridos dois anos da realização da Conferência Rio-92 e, percebendo que a Educação Ambiental, apesar de estar constantemente presente nos discursos, ainda estava distante de ser um programa institucionalizado e

consolidado no Brasil, o Ministério da Educação e o Ministério do Meio Ambiente aprovaram o PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental, em 1994.

Segundo Loureiro, este programa definiu sete linhas de ação:

(1) Educação Ambiental através do Ensino Formal (capacitar os sistemas de ensino formal, supletivo e profissionalizante); (2) Educação no Processo de Gestão Ambiental (levar gestores públicos e privados a agirem em concordância com os princípios da gestão ambiental); (3) Realização de Campanhas Específicas de Educação Ambiental para usuários de Recursos Naturais (conscientizar e instrumentalizar usuários de recursos naturais, promovendo a sustentabilidade no processo produtivo e a qualidade de vida das populações); (4) Cooperação com os que atuam nos Meios de Comunicação e com os Comunicadores Sociais (viabilizar aos que atuam nos meios de comunicação condições para que contribuam com a formação da consciência ambiental); (5) Articulação e Integração das Comunidades em Favor da Educação Ambiental (mobilizar iniciativas comunitárias adequadas à sustentabilidade); (6) Articulação Intra e Interinstitucional (promover a cooperação no campo da Educação Ambiental); (7) Criação de uma Rede de Centros Especializados em Educação Ambiental, integrando Universidades, Escolas Profissionais, Centros de Documentação, em todos os Estados da Federação. (LOUREIRO, 2002, p. 32).

No ano seguinte, em 1995, o MEC criou os cursos de técnico em meio ambiente e de auxiliar técnico em Meio Ambiente, em nível de ensino médio, na tentativa de formar especialistas na área. Neste mesmo ano, foi criada no CONAMA (Conselho Nacional de Meio Ambiente) a Câmara Técnica de Educação Ambiental, ampliando as discussões nesta área.

Em 1996, após a aprovação do plano plurianual do governo federal (1996/1999) que definiu a Educação Ambiental como uma das principais áreas em se tratando de meio ambiente, surge mais um grande marco da educação brasileira – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Dentro destes Parâmetros, foram apresentados alguns eixos, cujas indicações reportariam ao trabalho pedagógico a ser realizado de maneira transversal, ou seja, não dentro de um só conteúdo, porém fazendo parte de todo o trabalho pedagógico da escola. Vale destacar que estes eixos foram escolhidos pelos critérios de urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, além de favorecer a compreensão da realidade e a participação social (Brasil, 1998_c, p. 25). Um dos temas, que segundo o Ministério da Educação, inseriu-se perfeitamente nestes critérios citados, fora a Educação Ambiental.

Segundo os PCNs, o tema meio ambiente na escola deve ser abordado na perspectiva da formação de cidadãos críticos e conscientes. Para este documento:

a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. (BRASIL, 1998_c, p. 187).

Neste documento, o tema ambiental foi dividido em três blocos: a natureza “cíclica” da Natureza; sociedade e meio ambiente; manejo e conservação ambiental. (Brasil, 1988_c, p. 203).

Outro tema transversal também sugerido pelos PCNs e que merece destaque, por apresentar elementos subjacentes e com constantes interseções à área de Educação Ambiental diz respeito ao item “Trabalho e Consumo”, também sugerido como abordagem transversal. Na caracterização deste assunto pelos

PCNs – temas transversais, são apresentadas propostas que remetem às relações humanas entre o trabalho e o consumo. Apesar de ter lugar distinto das questões ambientais, por várias vezes, dentro das propostas para “trabalho e consumo” o tema se volta para o meio ambiente. Segundo os PCNs, a importância do tema se deve ao fato de que dentro das relações de trabalho e consumo:

os homens modificam e interferem nas coisas naturais, transformando-os em produtos do trabalho. O trabalho, ao mesmo tempo que organiza e transforma a natureza, organiza e transforma o próprio homem e sua sociedade. (BRASIL, 1998_c, p. 347).

Mais uma vez a temática ambiental é lembrada como objeto de relevância marcante e urgência no trabalho escolar. O próprio PCN – temas transversais diz que trabalho e consumo se relacionam estreitamente com a Educação Ambiental.

Segundo os parâmetros:

trabalho e consumo dialoga estreitamente com os outros temas transversais. Destaca-se a relação existente entre os conteúdos do tema trabalho e consumo com meio ambiente e saúde. Esses temas se entrelaçam em diversos momentos mostrando a convergência entre os vários debates tratados nos diferentes temas transversais. (BRASIL, 1998_c, p. 370).

Sem dúvida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, pelos fatos supra elencados, além da dimensão a eles atribuída, bem como pela ampla possibilidade de acesso pelos educadores, foram de grande importância para o início do estabelecimento da importância das discussões de questões ambientais nas escolas.

No Brasil, em 1997, ainda ocorreu um outro evento que discutiu as questões ambientais, qual seja a “I Conferência Nacional de Educação Ambiental – 20 anos de Tbilisi”. Esta conferência contou com a participação de entidades governamentais e da sociedade civil, e apresentou como produto final a elaboração de um documento oficial conhecido como Declaração de Brasília. Este evento objetivou uma reflexão acerca da prática de Educação Ambiental no Brasil, analisando suas ações qualitativamente. Segundo Magalhães (2006):

a iniciativa da I Conferência Nacional de Educação Ambiental (I CNEA) ... buscou consolidar propostas, definir temas e objetivos e orientar o processo de construção em nível nacional de um levantamento das ações em Educação Ambiental no país, a fim de subsidiar as discussões dos grupos brasileiro para a formação de grupos de representantes estaduais, do governo e da sociedade civil organizada, objetivando discutir questões e indicar a direção para a melhoria qualitativa na área da educação Ambiental. (MAGALHÃES, 2006, p. 91).

No documento oficial dessa conferência — a carta de Brasília — consta um apanhado dos grandes temas ambientais, com seus problemas e recomendações. Para essa conferência foi realizado um levantamento que, segundo Lima (2003), é um dos poucos que se esforçaram em fazer um mapeamento das experiências de Educação Ambiental desenvolvidas no Brasil, até aquele momento.

Os problemas encontrados na formalização da Educação Ambiental, na Carta de Brasília, foram categorizados em vários temas, sendo estes: Educação Ambiental e as Vertentes do Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental Formal; Educação Ambiental no Processo de Gestão Ambiental; Educação

Ambiental e as Políticas Públicas; Educação Ambiental, Ética e Formação da Cidadania: Comunicação e Informação da Sociedade.

Nesse documento, foram elencados os problemas e desafios para a Educação Ambiental no ensino escolar. Segundo Lima (2003), algumas pistas da situação das questões ambientais no ensino formal são:

- o modelo de educação vigente nas escolas e universidades responde a posturas derivadas do paradigma positivista e da pedagogia tecnicista, que postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas, e que constituem um empecilho para a implementação de modelos de educação ambiental integrados e interdisciplinares.
- a falta de material didático para orientar o trabalho de educação ambiental nas escolas, sendo que os materiais disponíveis em geral, estão distantes da realidade em que são utilizados e apresentam caráter informativo e principalmente ecológico, não incluindo os temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental.
- a ausência de uma visão integrada que contemplem a educação ambiental dos discentes e a inclusão das questões éticas e epistemológicas necessárias para um processo de construção de conhecimento em educação ambiental.
- a ausência de conceitos e práticas da educação ambiental nos diversos níveis e modalidades de ensino reforçam as lacunas da fundamentação teórica dos pressupostos que a sustentam. (LIMA, 2003, p.111).

Atenta-se para a constatação de que os problemas enumerados pela conferência apontem para a distância dos temas sociais, como fome, pobreza, desemprego, sub-emprego e consumo das discussões ambientais nas escolas.

Dessa forma, ainda hoje, podemos perceber, durante as pesquisas de campo, que existe uma distância entre o discurso ambiental e a realidade da prática pedagógica, sendo reforçada uma idéia de Educação Ambiental reducionista e ecológica.

Segundo Loureiro (2002), durante este evento foram apontadas também as principais carências e necessidades da educação ambiental, sendo estas:

implementação do PRONEA; reformulação dos currículos do sistema formal de ensino e implementação dos PCNs; definição de políticas públicas mais integradas (governo/sociedade civil) e fundamentadas nos princípios da Agenda 21; estímulo público à gestão ambiental e a processos de desenvolvimento comunitário sustentáveis; democratização dos meios de comunicação com mais espaços para a divulgação e promoção de projetos, experiências e debates acerca da questão ambiental; e motivar a mídia a ser um formador de opinião social onde a ética ecológica esteja presente. (LOUREIRO, 2002, p. 38).

Após este evento, em 1999 foi então criada a já citada Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), através da lei 9795/1999. Esta lei consolidou definitivamente a Educação Ambiental como política pública no país, assegurando-a em território nacional. Essa lei reconhece a Educação Ambiental como um componente essencial do processo educativo. A PNEA estabelece responsabilidades e obrigações para a Educação Ambiental em nível nacional.

Segundo Magalhães (2006):

a política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), sancionada em 27 de abril de 1999, (...) reconhece a Educação Ambiental como um componente urgente, essencial e permanente do processo educativo, formal e não-formal, de acordo com os artigos 205 e 225 da Constituição Brasileira. Assim, a Política Nacional de Educação Ambiental é uma proposta programática de promoção da Educação Ambiental em todos os setores da sociedade. Diferente de outras Leis, a PNEA não estabelece regras ou sanções, mas estabelece responsabilidades e obrigações para o exercício da Educação Ambiental em nível nacional. (MAGALHÃES, 2006, p. 91).

Contudo, apesar da importância e urgência sugeridas na lei, o não entendimento da Educação Ambiental como processo educativo gera uma série de problemas, principalmente quanto a sua descontextualização, financiamento e implementação efetiva enquanto política pública, com relevância social.

Para Loureiro, este é um dos motivos que levam a Educação Ambiental a ser confundida com o ensino de Ecologia. Segundo este autor:

a falta de percepção da Educação Ambiental como processo educativo, reflexo de um movimento histórico, produziu a sua prática descontextualizada, voltada para a solução de problemas de ordem biológica do ambiente, incapaz de discutir questões políticosociais e princípios teóricos básicos da educação. É pela falta de disposição política para transformar o que existe que não se têm recursos para o investimento na formação de quadros, na capacitação e na própria Educação Ambiental. Ou seja, não é a carência de recursos financeiros em si o empecilho, mas a falta de uma política pública assumida como prioritária. O problema não é conjuntural, é radical e estrutural. (LOUREIRO, 2002, p. 31).

Ainda quanto à lei 9795/1999, dispõe-se, de maneira genérica, sobre a Educação Ambiental e no seu capítulo II, especificamente, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Cabe destacar aqui os artigos primeiro e segundo da citada lei que esclarecem sobre qual é o entendimento do que seja a Educação Ambiental no Brasil. Tais artigos, dizem o seguinte:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso

comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm).

Na mesma lei, como já dito anteriormente, no capítulo II, estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. No artigo 7º desta lei, encontra-se o seguinte texto, qual seja:

Art. 7º A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não-governamentais com atuação em educação ambiental. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm).

Esta lei obteve o grande mérito de ser a primeira norma deste tipo na América Latina que reconhece a Educação Ambiental como a maneira de buscar uma nova relação entre o homem do século XXI com o meio ambiente. O dispositivo legal direciona, de maneira translúcida, que a educação voltada para o ambiente deve apresentar caráter interdisciplinar e ser implementada de maneira transversal.

Mas, algumas críticas muito importantes foram feitas a esta norma jurídica. Uma das principais críticas é de que, a despeito do comprometimento com o caráter interdisciplinar da educação ambiental, ela, de certa maneira, é

reducionista ao tratar a conservação de ambientes naturais como principal função da Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2002), após a aprovação desta lei

duas críticas foram pertinentemente feitas. A primeira foi a de que, apesar de estar dentro do espírito assumido mundialmente a partir de Tbilisi, possui uma definição restrita e voltada para a conservação ambiental, em que não fica claro que ambiente se define pela inserção humana ativa. Isto pode ocasionar uma limitação no entendimento de Educação Ambiental como processo que integra a dimensão cultural com a produtiva, a dimensão individual com a coletiva. A segunda referiu-se ao fato do texto ser genérico, não atribuindo de onde partirão os recursos para viabilizar a implementação da Política Nacional. Pelo que os

simplesmente como evento para comemorar datas cívicas históricas ou políticas sem se ater à fundamentação diretiva de início, meio e fim. (MAGALHÃES, 2006, P. 90).

Porém, não se pode deixar de mencionar que houve um desenvolvimento muito grande na área da Educação Ambiental e diversas tentativas de ampliar a visão inicial, fragmentada e reducionista, da questão ambiental.

Lima (2003), corrobora esta idéia e afirma que existem muitas iniciativas de projetos de Educação Ambiental, com muitos educadores interessados no assunto. Para este autor:

sabemos que a educação ambiental brasileira, sobretudo a partir da década de 90, vem desenvolvendo iniciativas teóricas e práticas renovadoras que se empenham em superar tanto a herança naturalista proveniente das ciências naturais quanto as visões reducionistas e politicamente conservadoras que estiveram presentes na formação do campo no Brasil. Já constatamos, nesse sentido, a presença de um significativo conjunto de educadores, pesquisas e experiências comprometidas com uma educação ambiental crítica e integradora, mas ainda não conhecemos com clareza – por falta de pesquisas e/ou acompanhamento sistemático abrangentes – o perfil e as tendências do campo da educação ambiental no Brasil e a extensão dessa renovação político-pedagógica nesse universo. (LIMA, 2003, p. 110).

Eis, aliás, a principal motivação do presente estudo. A ausência ou insuficiência de dados, pesquisas e estudos acerca da prática pedagógica formal da Educação Ambiental no Brasil, instigaram e impulsionaram a realização desta pesquisa.

Mas, como se disse anteriormente, o termo Educação Ambiental apresenta uma vasta gama de possibilidades interpretativas, baseada nas mais diversas correntes e filosofias que o fundamentem. Por isso, faz-se então necessário,

delimitar estritamente as bases filosóficas da Educação Ambiental que orientam este trabalho.

3.4 – Os fundamentos teórico-filosóficos da Educação Ambiental

*A Terra tem bastante para a necessidade
de cada um; não tem bastante
é para a ganância de cada um.”
(Gandhi)*

Como vimos, foi a urgência de uma nova postura ambiental que fez surgir vários campos de conhecimento para o estudo do ambiente. Diversas especializações e conceitos, nos mais variados campos de conhecimento foram criados e rapidamente propagados. A Educação Ambiental surgiu como um movimento que se propõe e apresenta-se capaz de responder de forma eficaz à crise ambiental. Segundo Lima (2004)

em todo o histórico da recente crise ambiental, a educação tem sido lembrada como um instrumento capaz de responder positivamente a essa problemática ao lado de outros meios políticos, econômicos, legais, éticos, científicos e técnicos. A partir de 1980, em âmbito internacional, e por volta dos anos 1990, em nível nacional, tem início o processo de maioridade da chamada “educação ambiental” (EA), conquistando o reconhecimento público e difundindo-se numa multiplicidade de reflexões e ações promovidas por organismos internacionais, organizações governamentais e não-governamentais, comunidade científica, entidades empresariais e religiosas. (LIMA, 2002, p. 116)

Não obstante, a Educação Ambiental é indissociável de outros campos de

como sua aplicação efetiva no cotidiano das sociedades exige comunhão com outras áreas do saber e, jamais, uma orientação isolada, da qual se extraem respostas e soluções definitivas para a crise ambiental. A Educação Ambiental surge, por conseguinte, como um movimento que ultrapassa, e mesmo afasta-se, das especializações restritivas do saber humano. Neste aspecto, o estudo do ambiente, não se limita ao estudo das ciências que compõem as chamadas ciências naturais e, particularmente, não pode ser confundido com o estudo de Ecologia. Para Reigota (1995):

a Educação Ambiental é uma proposta que altera profundamente a educação como conhecemos, não sendo... voltada para a transmissão "sobre ecologia". (REIGOTA, 1995, p. 10)

Também, para Carvalho (2004), "os problemas ambientais ultrapassam a especialização do saber". (p. 129). A Educação Ambiental impescinde do elemento humano, da contextualização das forças orientadoras do homem e da sociedade. A inserção do estudo ambiental na estrutura sócio-político-econômica da sociedade, ou seja, a problematização da Educação Ambiental traduz-se no fundamento primeiro para que haja, realmente, uma ruptura com a maneira dessa sociedade se relacionar com o ambiente. O risco, para muitos estudiosos, de se desvincular a Educação Ambiental do dia-a-dia dos educandos seria considerá-la mais uma especialização das Ciências. Educação Ambiental comprometida com a realidade fática pressupõe a problematização, ou segundo nos diz Carvalho:

... as armadilhas de uma cientificidade normativa e tecnicista seguem influenciando a esfera educativa. No campo ambiental,

essa perspectiva busca reafirmar-se em certo otimismo tecnológico, que vê nas tecnologias ambientais e nos novos mercados verdes a via régia para a solução da crise ambiental. A EA seria, então, equivocadamente tomada como um sucedâneo do ensino de Ciências, na acepção de uma ciência morta – mas ainda bem viva enquanto idéia-força disputando hegemonia dentro do campo científico. E correria o risco de orientar-se predominantemente para a difusão de conhecimentos científicos e tecnologias ambientais tomados em sua forma ingênua, sem a devida problematização de seus contextos históricos de produção e dos interesses econômicos aos quais respondem, sendo, portanto, reafirmados como conhecimentos desinteressados, em si mesmos verdadeiros e eficazes para a crise ambiental. (CARVALHO, 2004, p. 124).

Todavia, percebe-se que o termo Educação Ambiental, demasiadamente empregado em discursos políticos e nos mais variados projetos, tem se banalizado e se tornado muito diferente quanto à ideologia e objetivos pretendidos. Ocorreu que o seu uso demasiado acarretou numa perda de densidade e de compreensão do termo Educação Ambiental. O uso corriqueiro e indiscriminado deste termo, segundo Carvalho (2004) redundou no olvido de sua significação. A autora afirma que a expressão

“Educação Ambiental” passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das “boas práticas ambientais” ou ainda dos “bons comportamentos ambientais”. Mas, mesmo assim, restaria saber que critérios definiriam as tais boas práticas? Do ponto de vista de quem são boas? Será que estamos interessados em formar comportamentos corretos ou atitudes ecológicas diante do mundo? Com base em que concepção de meio ambiente certas práticas sociais estariam sendo classificadas como ambientalmente adequadas ou inadequadas? (CARVALHO, 2004, p. 153).

Eis que a difusão generalizada da Educação Ambiental, consensualmente defendida, trouxe consigo o abrandamento dos conceitos iniciais de ruptura do *status quo* econômico-social, em prol de uma nova visão ambiental. A instituição

de uma política ambiental, *grosso modo*, mitigou as reivindicações e posturas mais contundentes dos fundamentos originais da Educação Ambiental. Para Lima (2004), houve uma despolitização nos discursos ambientais. Segundo ele,

o processo de institucionalização da questão ambiental que também resultou na institucionalização da EA – não tem representado uma diluição dos conteúdos crítico-emancipatórios presentes na constituição original do ambientalismo? Essa perda do caráter emancipatório do ambientalismo pode ser observado na despolitização dos discursos e práticas ambientais e no esvaziamento dos conflitos inerentes à questão ambiental que, gradualmente, são substituídos por discursos conciliatórios – desenvolvimento sustentável, modernização ecológica – baseados em idéias de cooperação, solidariedade e compatibilização. (LIMA, 2004, p 118).

A *praxis* ordinária, com a profusão dos mais discrepantes discursos, deu origem a várias tendências de Educação Ambiental. Segundo Loureiro (2004), o requisito para a Educação Ambiental é o estabelecimento de qual educação específica está em pauta, vez que a generalização originou uma vasta gama de entendimentos sobre este campo do conhecimento. Para ele:

a ilusão que propicia esse tipo de consenso produzido pela baixa problematização teórico-prática é a de que todos os educadores ambientais se pautam em uma única visão de mundo, falam a mesma coisa, possuem os mesmos objetivos no tratamento da “questão ambiental”, mudando apenas o setor em que atuam (escolas, comunidades, unidade de conservação, meios de comunicação, empresas etc.). Esse é um falso consenso que precisa ser explicitado, analisado e superado. (LOUREIRO, 2004, p. 19).

A despeito da impressão inicial, que pode acarretar a falsa impressão de que prevalecem nos estudos ambientais certa uniformidade na aplicação prática

da Educação Ambiental, verifica-se, de maneira diversa, que os parâmetros utilizados pelos educadores ambientais, divergem de acordo com a experiência individual de cada um deles. Lima (2004), neste sentido, diz que uma pessoa observando as posturas políticas e visões de mundo de vários ministradores de Educação Ambiental pode concluir que:

parece que falam a mesma linguagem e compartilham os mesmos valores, objetivos, interesses e ideologias. Na verdade, ao observar-se atentamente o diverso e múltiplo campo da EA, podemos perceber que as aparências escondem diferenças sutis e essenciais com relação aos meios e, sobretudo, às finalidades da EA. Essa constatação, portanto, justifica a necessidade crescente de se diferenciar internamente o campo da EA, com a identificação e discernimento dos conteúdos que informam suas principais tendências, permitindo dessa forma, a visualização dos futuros prováveis que cada uma dessas tendências aponta. (LIMA, 2004, p. 119).

Afinal, qual é a Educação Ambiental que buscamos num mundo que parece já ter rompido definitivamente os elos de harmonia, entre o homem e o “meio ambiente” natural? Os exemplos de comportamentos insanos em relação ao meio ambiente são tão numerosos, quanto inefáveis.

A Educação Ambiental, por conseguinte, não pode mais, escondendo-se em ideais utópicos e vazios, dissociar-se da vida cotidiana, sob pena de perda de objeto e finalidade. Logo, os riscos de uma eventual omissão dos educadores desta área, não se limitam à inocuidade de seus estudos, porém residem, antes, na responsabilidade perante a degradação irreversível, cuja ocorrência, sem que haja alteração da visão social do meio ambiente, será inevitável. Acredita-se que quaisquer abordagens e métodos pretendidos pelos educadores exijam o pressuposto de contextualização, discernimento crítico e, principalmente, a idéia

de que os liames entre a humanidade e o restante do orbe terrestre não estejam definitivamente rompidos, antes estejam clamando por uma nova visão ambiental, vinculada ao cotidiano de cada qual.

A busca neste trabalho, portanto, concentra-se em uma Educação Ambiental que não atue somente na transmissão de informações, assumindo, entretantes, uma postura dialógica. Uma Educação Ambiental que possa ser considerada dialógica e crítica, portanto não “bancária”. A idéia de “educação bancária” é introduzida pelo educador Paulo Freire, como uma concepção em que a tônica da Educação, para o educador, seja sempre narrar e, para o educando, seja sempre ouvir. A Educação, nesta perspectiva, consiste no ato de depositar, no qual o aluno reveste-se do papel de depositário e o professor torna-se o depositante. O cerne teleológico do professor consiste, nessa concepção, em:

falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação dessa educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável, é “encher” os educandos do conteúdo de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que deveria ter, ou se transforma em palavra oca, em verbocidade alienada ou alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2005, p. 65).

Também Loureiro (2004), questiona e condena a Educação Ambiental conduzida de maneira conservadora, cuja aplicação limita e oblitera a assimilação dos ensinamentos. Com efeito, o meio ambiente entendido de maneira conservadora, em unísono com a reflexão retro aduzida, de Paulo Freire, mitiga a

capacidade do educando de modificar o meio em que vive, através do entendimento pleno e da livre interação com os conceitos estudados. Tal forma de ministrar Educação Ambiental, segundo Loureiro, implica em:

favorecer uma educação tecnocrática e conservadora, que serve para ajustar condutas e adaptar aqueles que estão “fora da norma” a aceitarem a sociedade tal como ela é, procurando fazer com que os social e economicamente excluídos vivam melhor sem problematizar a realidade, ou seja, uma educação que procura “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”. (LOUREIRO, 2004, p. 27).

Reputa-se, portanto, importante destacar e mesmo delimitar quais os aspectos da Educação Ambiental seriam reducionistas, ou seja, implicariam na inocuidade do ensino, ou no dizer dos educadores citados, com parâmetros conservadores, não críticos, ou bancários. Caracteriza-se tal ensino, dissociado da reflexão e do entendimento da realidade, segundo Lima (2002), por delimitar e se restringir a:

- a) uma concepção reducionista, fragmentada e unilateral da questão ambiental;
- b) uma compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- c) uma tendência a sobrevalorizar as respostas tecnológicas diante dos desafios ambientais;
- d) uma leitura individualista e comportamentalista da educação e dos problemas ambientais;
- e) uma abordagem despolitizada da temática ambiental;
- f) uma baixa incorporação de princípios e práticas interdisciplinares;
- g) uma perspectiva crítica limitada ou inexistente;
- h) uma ênfase nos problemas relacionados ao consumo em relação aos ligados à produção;
- i) uma separação entre as dimensões sociais e naturais da problemática ambiental;
- j) uma responsabilização dos impactos ambientais a um homem genérico, descontextualizado econômica e politicamente;

- k) uma banalização das noções de cidadania e participação que na prática são reduzidas a uma concepção liberal, parssiva, disciplinar e tutelada. (Demo, 1999; Carvalho, 1991, in LIMA, 2002, p. 127).

A Educação Ambiental que buscamos perceber, na prática pedagógica dos educadores, decorre da relação que estes estabelecem entre o dia-a-dia dos seus alunos com os problemas e conflitos ambientais. Este o panorama pretendido, não de maneira utópica ou idealista, mas sim com a utilização da Educação Ambiental como ferramenta para a transformação de atitudes e conceitos. Segundo Carvalho, a aplicação da Educação Ambiental deve ser inspirada:

nessas idéias-força que concebem uma educação imersa na vida dos educandos, na história e nas questões urgentes de nosso tempo, a EA acrescenta uma especificidade: compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia se sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas. (CARVALHO, 2004, p. 156).

A premência de um ensino ambiental crítico, multidisciplinar e intrinsecamente interligado com as demais áreas de conhecimento encontra respaldo, não apenas para atingir-se o objetivo primeiro de modificar a relação com o meio ambiente, mas ainda, segundo Loureiro, com o objetivo de estender-se a própria concepção do educando em relação à educação tradicional. Sugere Loureiro que em Educação Ambiental,

ciência e formação crítica precisam se relacionar de modo a compreendermos sob que condições o saber científico se desenvolveu e a

favor do que e de quem, nos apropriando da base ins

- ambientais e os interesses privados (individuais) dos interesses públicos (coletivos), entre outras possíveis);
- i) uma vocação transformadora dos valores e prática contrários ao bem-estar público. (LIMA, 2002, p. 129).

Finalmente, para que se possa refletir de forma crítica, acerca do ensino ambiental, o que se traduz no ponto culminante e objetivo final deste trabalho, faz-se necessário conhecer quais são as representações ambientais dos envolvidos em um projeto de Educação Ambiental. Por conseguinte, todo trabalho desenvolvido pelo professor num projeto de Educação Ambiental, dentro de uma escola, transita pelas representações que o próprio educador possui sobre o meio ambiente.

Desta forma, buscar-se-á compreender a seguir, qual é a importância do estudo da Representação Social, sua influência e reflexo na concepção pessoal de Educação Ambiental.

3.5 – As Representações de Educação Ambiental

“Contra o positivismo, que pára perante os fenômenos e diz: “Há apenas fatos”, eu digo: ‘Ao contrário, fatos é o que não há; há apenas interpretações’.”
(Nietzsche)

A busca empreendida neste trabalho por uma Educação Ambiental crítica impele considerações sobre a maneira como as representações do educador acerca do ambiente refletem na sua prática pedagógica. Entende-se que essas

interpretações particulares da Educação Ambiental devam ser o princípio que norteia todos os projetos e demais trabalhos pedagógicos na área ambiental, dos profissionais da escola. Sobre isso, Reigota afirma que:

considero também necessário, como ponto de partida de toda prática, conhecer as representações de Meio Ambiente das pessoas envolvidas no processo pedagógico.
Para este fim, é necessário que a prática pedagógica seja criativa e democrática, fundamentada no diálogo entre professor e aluno. (REIGOTA, 1995, p. 25)

As representações, mormente as idéias difundidas por um determinado grupo social, permeiam o trabalho desenvolvido pelo indivíduo. Ainda para Reigota (1995), quando se busca entender o processo em que se leciona a Educação Ambiental, é necessário saber, portanto, o que o educador entende por meio ambiente, ou seja, quais as representações sociais dos educadores. Sobre o tema, afirma que:

o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo.
A compreensão das diferentes representações deve ser a base da busca de negociações e soluções dos problemas ambientais. Não se trata de saber quantitativamente mais, mas qualitativamente melhor sobre as questões que um determinado grupo pretende estudar e onde pretende atuar. (REIGOTA, 1995, p. 14 e 20)

As representações sociais são formuladas através da vivência social dos sujeitos. São teorias sobre saberes populares e sobre o senso comum, as quais correspondem a uma forma de conhecimento socialmente elaborado, partilhado por um grupo, formando uma noção de realidade comum.

A teoria das representações sociais derivou de estudos desenvolvidos por Serge Moscovici. Todavia, a base de tais estudos está relacionada à noção de representação coletiva desenvolvida por Émile Durkheim⁷.

Segundo Durkheim, (1987), nada ou quase nada escapa das configurações sociais, desta forma, tem-se que o meio social exerce grande influência sobre todos os indivíduos.

Moscovici (1978), desenvolve e amplia essa teoria, afirmando que a representação social torna o indivíduo produto da sociedade na qual ele está inserido. Segundo este autor:

a representação social é um corpus organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

A importância dessas representações, logo, reside na influência que a visão dos educadores exerce sobre a maneira de trabalhar com a temática ambiental. Os estudos de Moscovici nos fornecem argumentos para acreditar que as representações dos professores não estão somente relacionadas com a sua formação acadé42 Tda-9.9458(r)-0.8816376du8232(d8(o)-0.821575()-57.)19.639444009

Entretanto, este conceito não é definitivo, pois as representações sociais são, genericamente, fruto de uma época e de um grupo social, assim como ocorre, especificamente, com as representações sociais do meio ambiente. Tais representações são extremamente importantes quando se procura saber qual é o trabalho pedagógico do professor sobre o meio ambiente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Ambiental:

muitos estudiosos da área ambiental consideram que a idéia para a qual se vem dando o nome de "meio ambiente" não configura um conceito que possa ou que interesse ser estabelecido de modo rígido e definitivo. É mais relevante estabelecê-lo como uma "representação social", isto é, uma visão que evolui no tempo e depende do grupo social em que é utilizada. São essas representações, bem como suas modificações ao longo do tempo, que importam: é nelas que se busca intervir quando se trabalha com o tema Meio Ambiente. (BRASIL, 1997_b, p. 31).

Reigota (1995), confirmando a importância da teoria de Moscovici e ampliando-na para as representações sociais de meio ambiente, relacionou também, além da questão social, a formação profissional e a vivência de cada educador. Por conseguinte, afirma que:

embora as representações apresentem um componente científico, devido à formação acadêmica dos professores, elas se destacam também por apresentarem clichês e uma boa dose de senso comum. (REIGOTA, 1995, p. 71).

Eis que o presente estudo, bem como quaisquer análises que considerem a percepção e representações do meio ambiente, deve investigar também o

contexto social, formação e vivência, buscando observar qual é a Educação Ambiental presente em cada espaço e contexto. Neste sentido, Costa (2003) diz que:

a construção de um olhar analítico sobre os dizeres e saberes docentes necessita articular as perspectivas multifacetadas dos mesmos, contextualizando espaços distintos de socialização de conhecimentos. O sentido da importância em elucidá-los reside exatamente na possibilidade de perceber as relações entre conhecimento e poder que os permeiam. (COSTA, 2003, p. 113).

Intentou-se assim compreender, através da investigação do senso comum e da formação acadêmica da professora, acerca das suas representações sobre o ambiente e, de que maneira, a questão ambiental é inserida na prática e nos projetos pedagógicos das escolas em que desenvolvem seu trabalho.

As pesquisas sobre o perfil da profissional de educação infantil, portanto, auxiliam na contextualização das professoras, de seus conhecimentos, tendências e práticas adotadas em suas representações do meio ambiente. Com efeito, como nos diz Reigota:

a partir das representações sociais de meio ambiente dos professores, podemos caracterizar suas práticas pedagógicas cotidianas relacionadas com este tema. (REIGOTA, 1995, p. 70).

Enfim, resultariam estéreis, por absoluta desvinculação com a realidade fática das salas de aula, quaisquer tentativas de estudo acerca do meio ambiente na educação infantil que não inserissem a estrutura sócio-político-econômica das educadoras nos dados analisados.

Em seguida, faz-se necessária, uma reflexão sobre o que é e qual a importância que se atribui à educação infantil, para podermos, posteriormente, voltarmos o olhar para o educador Infantil.

4 – A Educação Infantil

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade
Alegria e amor
(Milton Nascimento)*

A educação infantil, compreendida nos dias de hoje num sentido bastante amplo, pode ser definida como o conjunto de todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na sua comunidade (Vieira, 2005).

Essa maneira pela qual compreende-se, hoje, a infância não é uniforme. A idéia da infância varia de acordo com a cultura, grupo social ou período histórico.

O conjunto de idéias atualmente predominante acerca da infância deve ser entendido como uma construção humana da maneira de se compreender as crianças e caracteriza-se, principalmente por se pautar na diferenciação frente ao mundo do adulto. (Pereira, 2003).

A criança é hoje objeto de estudo das mais diversas áreas do conhecimento humano, sendo tal conceito fruto de uma construção histórica que, portanto, vem sendo alterada ao longo dos tempos, não sendo, em decorrência nem estática, nem, tão pouco, homogênea. Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil afirma que:

a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Assim, é possível que, por exemplo, em uma mesma cidade existam diferentes maneiras de se considerar as crianças pequenas dependendo da classe social a qual pertencem, do grupo étnico do qual fazem parte. (BRASIL, 1998^a, p. 21).

Cabe-se ressaltar que a idéia de infância é diferente da idéia de criança. Este é sem dúvida um campo de embate e existem muitas divergência de autores quanto a definição de infância e criança.

Grosso modo, podemos dizer que a infância é uma fase da vida, um período, que vai desde o nascimento até a puberdade. Já uma definição de criança pode ser a do ser humano que se encontra na fase da infância, ou seja trata-se do indivíduo que se encontra na fase que vai do nascimento à puberdade⁸.

Assim como a visão da infância é modificada ao longo da história e de cada sociedade, a idéia de criança que ora se constrói, também não está isenta de conceitos sociais de uma determinada cultura.

Segundo Pereira (2003), a criança já nasce situada numa cultura. Ela afirma que essa cultura vai além da família, tendo um lugar reservado inclusive na sociedade de consumo. Segundo a autora, a maneira como a criança

é olhada pelos outros, bem como as expectativas em torno de seu nascimento (a espera, a escolha do nome,

⁸ Definição de infância e criança retirada do dicionário da Língua Portuguesa - Aurélio.

os planos para o seu futuro, a reorganização da casa, os preparativos do enxoval etc.) vai circunscrevendo o lugar social a partir do qual construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver e refazer o mundo. Essas expectativas, porém, não se esgotam nos limites da família: mesmo antes de nascer, a criança já tem lugar reservado na sociedade de consumo. (PEREIRA, 2003, p. 50)

A criança, concomitantemente, além de ocupar um espaço social delimitado também é um sujeito ativo na construção dos seus conhecimentos. Defendendo essa perspectiva, Dias & Faria (2005), afirmam que diversos estudos da psicologia demonstram que:

a criança, desde as suas primeiras relações com o mundo, tem desejos próprios e que suas primeiras experiências afetivas são fundamentais para a constituição de sua personalidade. Revelamos, também, a criança como um ser que pensa, que é ativo na construção dos conhecimentos sobre seu entorno e, que essa construção é mediada pela interação com os outros sujeitos da cultura. (DIAS & FARIA, 2005, p. 85).

As mesmas autoras afirmam ainda que *“não existe a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança, no interior de culturas diversas”*. As concepções, portanto, que ora são abraçadas acerca da criança remetem a um indivíduo com vontade, opinião e desejo próprios, sujeito social, histórico e cultural. Neste sentido, Lopes (2006), afirma que:

toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço, onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade. (Lopes, 2006, p. 2).

Portanto, buscou-se apresentar questões que gravitem em torno, principalmente, da visão da sociedade brasileira acerca da infância e da importância dispensada por esta sociedade, especialmente quanto à escola oferecida às crianças. Far-se-á um breve relato dos caminhos percorridos pela sociedade brasileira e, por extensão, pelos legisladores ao longo da história da educação desse país, até a consolidação da legislação atual, inclusive hoje, em nível constitucional.

Cumpram-se ressaltar ainda que, ao se percorrer quase dois séculos de trajetória da Educação, as diferentes visões da infância, bem como sua importância, alteram-se, de acordo com os ditames das alterações sociais ocorridas em cada época, continuamente em modificação.

Iniciar-se-á, por conseguinte, com um sucinto relato da história da educação infantil no Brasil, desde as discussões para a elaboração da Constituição de 1824, até os dias atuais, no ano de 2007, com a percepção de marcantes mudanças objetivas aplicadas na educação, para esta faixa etária.

A esse respeito, cumpre-se frisar que a escolarização de crianças pequenas é, de certa forma, recente no Brasil. A educação infantil institucionalizada designa, desde 2006, as crianças de zero a cinco anos de idade. Cabe ressaltar que até a referida data, a educação infantil compreendia a frequência em um estabelecimento de ensino para crianças de zero a seis anos. A

partir da lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, foi instituído o ensino fundamental de nove anos, com a inclusão, nesse grau de escolarização, das crianças de seis anos, restringindo a educação infantil até a idade limite de cinco anos.

4.1 – Os caminhos da Educação Infantil no Brasil – breve histórico

*“O homem está no menino, só que o menino não sabe. O menino está no homem, só que o homem o esqueceu”
(Ziraldo)*

A história da educação infantil, no Brasil, confunde-se com a história das discussões sobre a importância da infância.

No início do século XIX, as discussões a respeito da educação e de sua obrigatoriedade, nas séries iniciais, começaram a tomar contornos de uma nova visão a respeito da educação na infância.

Nestes anos de 1800, principia-se um panorama político de discussão acerca da educação, decorrente da elaboração da Constituição de 1824, a qual, entretanto, por haver sido outorgada, desconsiderou grande parte dos debates entabulados. Logo, as questões preliminares obtiveram pouco reflexo na norma constitucional que, basicamente, tratou da gratuidade de ensino primário para todos os cidadãos.

Após o ato adicional de 1834, descentralizou-se a educação, tornando-na obrigação das províncias, porém se mantendo a gratuidade. Percebe-se que, à

época, existiu uma preocupação em se legislar e organizar o ensino primário. Já ocorriam, nesta ocasião, discussões a respeito dos métodos de ensino e da validade do ensino mútuo. Segundo Freiras:

tais elementos, articulados discursivamente desde muito cedo em nossa história educacional, constituem um legado fundamental dos debates travados nos anos 20 e 30 do século XIX, momento em que, não por acaso, a educação escolar da infância passa a ser objeto de crescente atenção por parte da sociedade como um todo, e dos legisladores em particular, inaugurando um tempo de submetimento e constituição de novos sujeitos, dentre eles o nosso conhecido aluno.” (FREITAS, 2002, p. 263)

A descentralização da educação fora, nessa época, matéria bastante controvertida, vez que o Império, de certa forma, desobrigou-se da educação primária e eximiu-se de maior controle nas províncias.

Segundo Freitas (2002), citando o sergipano Manoel Bomfim, a Constituição brasileira de 1891 não modificou os princípios básicos do ato adicional de 1834,

“segundo o qual o governo central se desincumbia da instrução primária. (...) A não- presença do Estado na esfera de concretização dos direitos da criança, no seu entender, esvaziava de sentido, todas as operações legais relacionadas à higiene pública e ao cuidado contra a delinqüência”. (FREITAS, 2002, p. 367).

Segundo Vieira (2005), a idéia do Estado como responsável pela educação infantil começou a se tornar mais necessária na medida em que algumas mulheres necessitaram adentrar o mercado de trabalho. Surgiram, portanto, algumas instituições específicas de educação infantil.

Algumas experiências pioneiras puderam ser, então, notadas. Em 1875, o médico Joaquim José de Menezes Vieira (1848 – 1897) juntamente com sua esposa Carlota, criou o Jardim de Crianças do Colégio Menezes Vieira, instituição privada, no Rio de Janeiro.

Outra escola em 1896, criada em São Paulo, foi chamada de Jardim da Infância Caetano de Campo, vinculando-se à escola normal pública de São Paulo.

Verificou-se, a seguir, uma crescente demanda seguida de várias discussões a respeito da educação infantil. No início dos anos de 1900, as evidências sobre a importância de haver uma institucionalização da educação na infância começaram a se tornar presentes em vários setores da sociedade. O artigo extraído de uma revista escolar de 1905, em Belo Horizonte, demonstra a preocupação com a educação, nesta faixa etária:

“A Directoria da Associação, consultando os interesses, as conveniências da mesma e também as exigências da Capital, julgou que de todos os cursos destinados ás crianças, constantes dos seus Estatutos, a nenhum cabeira melhor ser aberto em primeiro lugar como a este, visto ser o primeiro e único em seu gênero que, em muito breve futuro, existirá entre nós. Quem não conhecer o systema empregado e o fim d’esse estabelecimento, sabendo que n’elle se acceitam crianças de três a sete anos, poderá á primeira vista estranha-lo, attendendo a que n’essa idade não se lhe vae entregar um livro para estudar: si vão brincam fartamente... Estamos de accordo: mas, não seria melhor que esse brinquedo fosse methodisado, guiado por pessoas competente que soubesse aproveitar mil occasiões de satisfazer a curiosidade petente que soubesse aproveitar mil occasiões de satisfazer a curiosidade natural das crianças, ir assim esclarecendo esses cerebrosinhos para os conhecimentos que mais tarde hão de receber?. Si a própria mãe pudesse encarregar-se de dirigir os folguedos de seus filhinhos, creio que ficaria bem estabelecido um jardim em cada família; isso porém, é humanamente impossivel, pois aquella que é responsavel pela direcção e boa ordem da casa, em nosso meio, acha-se sobrecarregada de mil affazeres sem contar com auxiliares que mereçam confiança. No meio d’esse afan quotidiano, vê-se

forçada a entregar a direcção dos brinquedos do filhinho a criadilhas que muitas vezes são as primeiras as mais necessitarem da vigilância e cuidados.”(Revista 1 da Associação Feminina Amante da Instrução e Trabalho de Minas Gerais. IN: VIEIRA, 2005, p. 29).

A intensidade das mudanças sociais, políticas e culturais marcaram intensamente esta época. O Brasil dava início à República e selava o fim do Império. Tal panorama político passou a ter na criança o centro da família, assim como se delimitou à mulher, funções específicas de mãe e esposa. A visão imperial do homem como senhor absoluto da casa dá lugar a uma visão mais republicana da família. Percebe-se, então, que uma alteração na visão da infância, principia a ocorrer e, portanto, educar a criança passa a ser sinônimo de progresso para um país em mutação.

Neste sentido, surge um movimento de educação médica para a escola e a criança, como sinônimo de progresso e evolução. Conforme expõe Gondra:

“É possível detectar permanências sendo uma delas a própria vontade de higienizar a sociedade, a escola e a infância, como fica claramente expresso em três obras do doutor Oscar Clark (1930, 1937, 1943) nas quais aborda a questão da higiene na escola, incidindo sob aspectos específicos e bem determinados.” (GONDRA, 2002, P. 315).

O início do século XX é marcado também pelo surgimento de novas tendências pedagógicas e começa, por exemplo, a haver uma divisão da educação infantil por faixa etária. Este fato é relatado por Vieira, que afirma que:

para as crianças recém-nascidas e os dois/três anos de idade, criaram-se as creches. Para as maiores, criaram-se as salas de asilo, depois chamadas de escolas maternais, e os jardins de infância. Tendo como objetivos gerais guardar, cuidar e educar crianças pequenas, o programa pedagógico sofria as influências

obstétricos e pediátricos, dos seus direitos sociais – com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução – com o reconhecimento de que podem ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado, como no espaço público. (...) O final do século XIX e o início do século XX demarcam um período em que a infância e sua educação integram os discursos sobre a edificação dessa sociedade moderna. (KUHLMANN JR, 2002, p.. 464)

A idéia de educar e proteger as crianças se intensificou e, em 1935, o então Secretário do Departamento de Cultura de São Paulo, Mário de Andrade, demonstrou sua preocupação compartilhada com os pensamentos de Manoel Bomfim. Segundo Freitas:

“Mário entendia que a criança, colocada ao centro no processo de metropolização pelo qual passava a cidade de São Paulo, culminaria por disciplinar toda a metrópole e fazê-la girar ao redor dos espaços públicos infantis, garantidos pelo Estado”.(FREITAS, 2002, p. 368).

Sendo assim, em 1940, foram criados em São Paulo, através de Mário de Andrade, os parques infantis, cujo modelo veio depois a ser seguido também em outras cidades do interior de São Paulo, com a denominação de Escolas Municipais de Educação Infantil – as EMEI.

De fato, nota-se que a visão de infância percebida neste período remetia a uma criança com fragilidade moral, cujo desenvolvimento cabia ao adulto. Gouveia (1999), referindo-se à idéia dos educadores, desta época, sobre a infância, diz que:

a infância é também percebida como período de fragilidade moral, durante o qual o mal pode florescer com facilidade. Cabe ao adulto cuidar para que os bons valores prevaleçam, ante a

tendência infantil a ceder aos instintos nefastos à sua formação moral. (GOUVÊIA, 1999, p. 04).

Para exemplificar as afirmações acima, a mesma autora cita um trecho curioso da Revista da Educação, do ano de 1902, que se considera essencial para esclarecer o pensamento da época.

“O coração das crianças é um terreno de esquisita fertilidade. Ali medrarão todos os bons sentimentos, todas as virtudes, quando lhes for lançada a semente do bem e esta medrará sob o influxo proveniente da educação (...) Mas se o que do bem lançado estiolar, o contrário acontece infelizmente em relação ao mal. Lançado ali sua semente, germina e floresce com extraordinário viço e, por uma amarga contradição quanto mais descuidado seja, mais abundantes serão seus nocivos frutos.” (Revista da Educação, n. 2, 1902, p. 21, IN: GOUVEIA, 2006, p. 04).

Ressalta-se que, a despeito de já existirem instituições que tratassem da Educação Infantil, não existiam registros de especificidade quanto ao profissional que trabalhava com estas crianças. Muitas vezes as creches eram dirigidas por irmãs de caridade que contavam com “educadoras” leigas. Vieira (2005), exemplifica a ausência de necessidade de formação básica deste profissional, dizendo que:

... em Minas Gerais, as normas existentes nos anos 1920 definiam o professor para o jardim de infância e a “educadora” para a escola maternal, que também fazia parte da categoria “escola infantil” na legislação da época. Da “educadora” exigia a execução de funções maternas de cuidado e higiene, sendo a escola maternal destinada aos filhos de trabalhadores. Não havia qualquer referência quanto à escolaridade dessa mulher trabalhadora. (VIEIRA, 2005, p. 32)

Ainda sobre formação, podemos verificar que este tema era, anteriormente, fonte de preocupação de alguns especialistas da área. Durante o 1º Congresso Americano da Criança, em 1916, segundo Kuhlmann Jr:

a professora Alexina de Magalhães Pinto, que era ligada ao Instituto Moncorvo, (...) Defendia a real e não só moral anexação de jardins da infância e creches aos estabelecimentos de educação, preparo e amparo feminino já existentes, como campo de estudo e experiência. As creches, jardins-de-infância, hospitais e asilos infantis já organizados, deveriam aceitar um certo número de voluntárias diplomadas no modo prático de lidar com crianças, de estudar e dirigir a criança. Deveria ser oferecido um curso especial para formação de diretoras. As senhoras de todos os credos, círculos e profissões eram exortadas a convencer às jovens e às famílias da necessidade desse preparo, a bem do próprio lar da pobre como da rica. (KUHLMANN JR, 2002, p. 480).

As mudanças sociais cada vez mais significativas e, principalmente, a alteração no papel da mulher na sociedade foram fundamentais para a estruturação e ampliação cada vez maior das escolas de educação infantil.

Sendo assim, um outro tipo de centro de ensino de educação infantil começou a se tornar muito comum a partir dos anos 50 — as classes de pré-primário. Estas classes foram anexas aos estabelecimentos de ensino primário e experimentaram intensa expansão, com matrícula nas redes estaduais até os anos 80.

A lei n.º 5692, de 1971, que regulamentou o ensino primário e de segundo grau, referiu-se à educação pré-escolar em dois artigos, incumbindo ao Poder Público a função de velar para que os sistemas de ensino, diretamente ou por meio de convênios, ofertassem, de maneira conveniente, atendimento em jardim de infância, ou similar, para crianças com idade inferior a sete anos.

Assim, notou-se, a partir de meados da década de 70, uma expansão significativa e sem paralelos na educação infantil no Brasil. Com efeito, a oferta de educação infantil, antes restrita às classes sociais mais abastadas, foi estendida para os meios populares, sob a alcunha de educação compensatória. Os fundamentos desta postura estatal encontram-se presentes na publicação do INEP, pelo periódico *Em Aberto*, de março de 1982, sendo estes:

- a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo;
- as precárias condições de vida e desenvolvimento da maior parte da população infantil brasileira;
- as conseqüências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças;
- a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade pré-escolar, mediante uma ação integrada dos setores educação, saúde, alimentação e assistência social.(VIEIRA, 2005, p. 35).

Frisa-se também que, durante esse período, originaram-se os movimentos sociais organizados por mulheres das periferias de grandes centros urbanos, que pleitearam educação para seus filhos, assessoradas por órgãos de assistência social. Segundo Vieira (2005), “a referência mais significativa é sem dúvida o *“Projeto Casulo”, criado em 1977, por iniciativa da Legião Brasileira de Assistência, órgão vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social. A atuação da LBA na área persistiu até 1995, quando foi extinta”*.”

A promulgação da Constituição Federal de 1988, finalmente, traduziu-se em evento significativo de alterações nos planos da legislação educacional. A disciplina constitucional da matéria, com explícitas atribuições do direito à educação para as crianças pequenas sedimentou a contrapartida do poder

público. De fato, se há o direito à educação infantil, deveria haver o dever do Estado em fornecê-la, mediante a garantia de atendimento em pré-escolas, creches e congêneres ao educando, apesar de tal situação não se verificar na realidade, por ainda não ser obrigatório o ensino da educação infantil.

Cumpram-se ressaltar ainda que a partir deste posicionamento normativo, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos seus artigos 12 e 13, passou a ocorrer o reconhecimento expresso das creches e pré-escolas como instituições educacionais, conceituadas como estabelecimentos de ensino e responsáveis pela elaboração de propostas pedagógicas (BRASIL, 1996, p. 31).

A Constituição Federal de 1988 definiu a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de zero a seis anos, em creches e pré-escolas. Tal ensino não é, contudo, obrigatório, mas sim compartilhado com a família. Segundo disciplinou o artigo 208, do supracitado dispositivo legal:

o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
(...) IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;" (CAHALI, 2003, p. 125).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de reiterar os direitos da criança pequena à educação, consagrou o princípio da descentralização administrativa, com ênfase no papel do município e na parceria com a sociedade civil. Dessa maneira, ocorreu então a criação de diversos conselhos de educação, tais como os municipais e estaduais, na esteira do princípio da democracia participativa.

Os artigos 8º e 11 da LDB atribuem ao Município a responsabilidade para com o ensino fundamental e a educação infantil, em colaboração com a União e os Estados:

“Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”. (BRASIL, 1996).

Hoje, a educação infantil institucionalizada está cada vez mais difundida e abrange grande número de crianças, as quais ainda que não estejam submetidas à obrigatoriedade escolar, mantêm freqüência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar.

Porém, a partir do ano de 2005, como já citamos anteriormente, a educação infantil foi restringida para crianças de zero a cinco anos, após a alteração do artigo 6º da LDB, que estendeu a educação fundamental obrigatória para indivíduos, a partir dos seis anos idade. A lei que vigorava até então, aduzia, no seu artigo 6º: *“É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental”*. Este artigo foi modificado pela lei 11.114 de 2005 e seu texto diz: *“É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”*.

A alteração normativa ora verificada apresenta, efetivamente, aspectos díspares. Com efeito, o aumento da faixa etária obrigatória para Educação

Fundamental pretende ofertar, em idades mais tenras, o acesso da criança às escolas, pois este ensino é obrigatório. Todavia, cumpre-se ressaltar que Ensino Fundamental e Educação Infantil não se confundem, verificando-se críticas quanto à mitigação da segunda em prol da primeira.

O que se tem percebido é que, ao transformar a educação infantil

Entretanto, de maneira dissociada dessa realidade, o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil aponta para o fato de que o trabalho com crianças exige do profissional da educação competência polivalente. Segundo este documento, ser polivalente significa dizer que a este professor

cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes de diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional... (Brasil, 1998^a, p. 41).

Logo, por ser a educação infantil uma etapa marcante na escolarização da criança, pressupõe-se, igualmente, a importância a ser dispensada à formação desse profissional.

Assim, saber quem é o professor, qual a sua formação, suscitar acerca de suas motivações, enfim, traçar um perfil do educador que leciona para estas crianças foi impulso primordial desta pesquisa, base para um estudo sobre representações sociais de Educação Ambiental.

5 – Considerações sobre os perfis das Educadoras Infantis

*“Seja qual for o que chamamos de realidade
isto só pode ser uma construção da qual
participamos.”
(Clemente Nóbrega)*

A presente pesquisa foi realizada com cinqüenta e seis professoras de vinte e nove escolas diferentes da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais.

Todas as educadoras pesquisadas atuam em sala de aula, como professoras de educação infantil, lecionando para crianças entre quatro e cinco anos. Preferiu-se chamá-las de professoras, pois todas as entrevistadas são do sexo feminino, fato que se verifica predominantemente também em âmbito nacional.

Para realizar esta pesquisa, estruturou-se um esboço, contendo questões abertas para que, posteriormente, com a análise destas entrevistas iniciais, fosse possível elaborar-se outra entrevista, definitiva, com a estruturação de categorias e perfis.

Após as entrevistas finais, os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, com o objetivo de traçar um perfil acadêmico e social da professora entrevistada. Ao buscar conhecer a professora, obtêm-se dados que fornecem pistas, para se analisar as representações sociais de meio ambiente da profissional de educação. A finalidade última dos diversos aspectos apresentados nesta pesquisa pretende ser, de forma conclusiva, adicionar e mesclar à variedade

interpretativa dos dados qualitativos, a precisão e objetividade dos elementos quantitativos.

Logo, a partir da base quantitativa abrangida pelos dados das cinquenta e seis professoras entrevistadas, buscar-se-á apresentar perfis das educadoras, além de uma breve reflexão acerca da análise dos padrões encontrados.

5.1 – A Educadora Infantil presente nesta pesquisa

*Símbolos obscuros se multiplicam.
Guerra, verdade, flores?
Dos laboratórios platônicos mobilizados
vem um sopro que cresta as faces
e dissipa, na praia, as palavras
(Carlos Drummond de Andrade)*

A investigação acerca das professoras entrevistadas principiou por perguntar acerca da **idade das entrevistadas**. Verificou-se, conforme demonstra o gráfico 1 que, em sua maioria, as professoras possuíam idade inferior a quarenta anos, sendo grande o percentual (33%) das professoras com menos de trinta anos.

Esse dado, sem dúvida, remete a um grande impacto nas questões levantadas sobre formação profissional, pois estas professoras se graduaram recentemente, com pouco tempo de exercício de prática docente em geral, assim como, especificamente, na área da educação infantil, conforme se depreende da comparação entre os gráficos 1 e 2.

O **tempo de trabalho no magistério** foi, por conseguinte, outro dado que se considerou relevante durante a investigação. Verificou-se que a maioria das

professoras apresenta menos de dez anos de prática docente. O percentual de professoras com menos de cinco anos de serviço como educadora é bastante significativo, ou seja, de 27%. Apenas uma minoria das educadoras apresenta mais de quinze anos de prática docente conforme demonstra o gráfico 2.

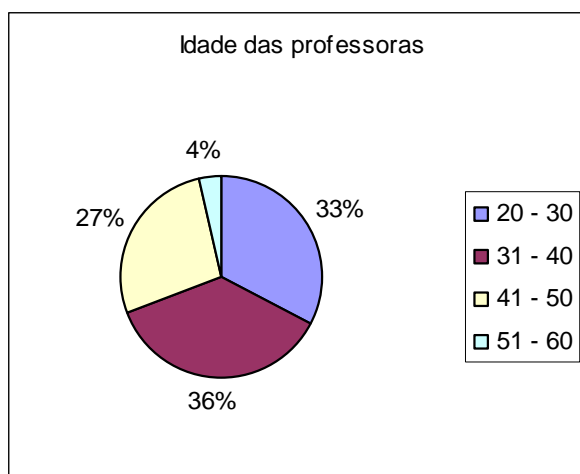


Gráfico 1

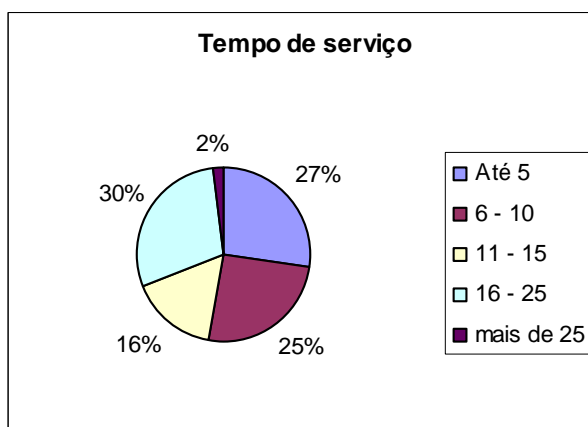


Gráfico 2

Também a questão **tempo total de serviço na mesma escola** foi elaborada com o intuito de verificar qual seria o envolvimento desta educadora

com a escola em que trabalha. O tempo de magistério na mesma escola é relevante para se auferir o envolvimento dos professores com a continuidade dos projetos pedagógicos da escola. Como havia a intenção de verificar o envolvimento dos profissionais da escola com os projetos ligados à Educação Ambiental, achou-se que este dado seria de grande importância. Observou-se que a grande maioria das professoras, ou cerca de 62%, trabalham na mesma escola há menos de cinco anos, como demonstra o gráfico 3.

A média de alunos em sala de aula, também foi outra questão investigada, vez que o número de alunos, principalmente nesta faixa etária, gera influência relevante à prática pedagógica. Com efeito, a dependência do aluno da educação infantil, torna ainda mais significativa a figura da professora que, ademais, consiste sempre, em uma única profissional de educação por sala de aula. Das professoras entrevistadas, 38% contavam com mais de vinte e três alunos em suas salas. Também foi verificado que nenhuma professora lecionava para um número de alunos superior a vinte e nove por turma, conforme demonstra o gráfico 4. Este dado foi relevante, pois em várias entrevistas as professoras atribuíram ao número excessivo de alunos, as poucas atividades extra-classe realizadas. Também fora imputado ao excesso de alunos, o pouco envolvimento das crianças da educação infantil em projetos nas escolas, tais como caminhadas e passeatas realizadas pelos alunos do ensino fundamental. “A dificuldade de controle e acompanhamento” decorrente do grande número de alunos seria, segundo os dizeres das professoras, o principal obstáculo à participação das crianças.

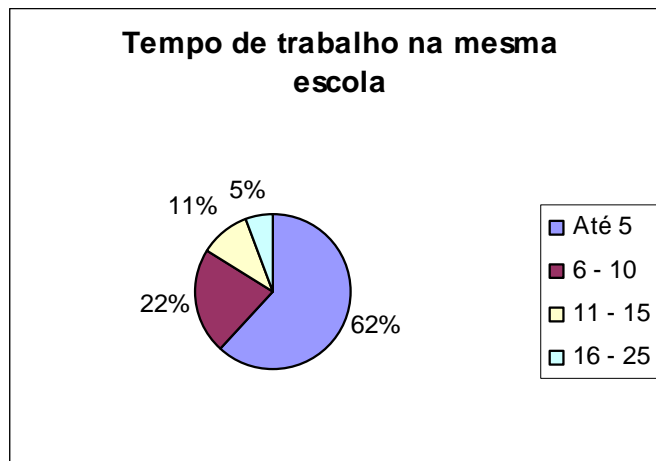


Gráfico 3

Quanto à jornada de trabalho da professora, notou-se que a carga horária de trabalho da educadora foi sempre mencionada nas entrevistas como um dos fatores que prejudicam o planejamento e o desenvolvimento da prática transversal e interdisciplinar. Mas, verificou-se que, apesar de este ser um argumento freqüente e insistentemente mencionado nas entrevistas, este é um fator de importância relativa, quanto à freqüência da participação dos alunos nas atividades em projetos ambientais. Para melhor se entender esta questão, explicita-se a relação estabelecida entre três das perguntas constantes da entrevistas, como se demonstra, a seguir.

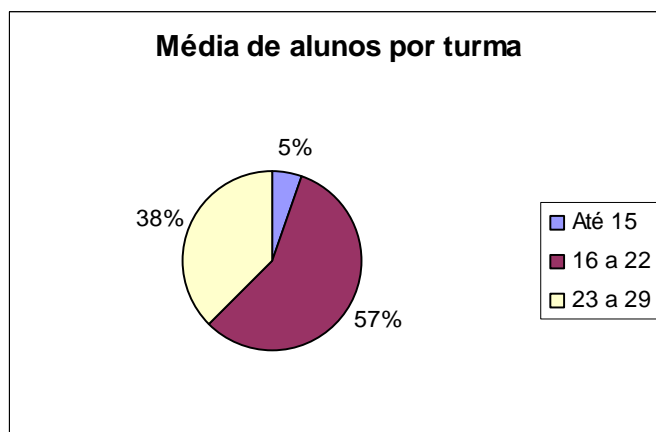


Gráfico 4

A maioria absoluta das educadoras (80%) respondeu ter apenas um contrato de trabalho como professora (gráfico 5). Entrecruzando estes resultados com os dados referentes ao tempo de trabalho no magistério (gráfico 2), percebeu-se que as professoras da educação infantil, geralmente são novatas na profissão e na escola. Durante as entrevistas, verificou-se que a maior parte destas professoras ainda está em busca de um outro contrato de docência. Confirmando o dado anterior, verificou-se pelo gráfico 6, que 78% das professoras entrevistadas apenas lecionam para a educação infantil, trabalhando exclusivamente para a rede municipal em 92% dos casos, como demonstra o gráfico 7.

A relação existente entre a professora e o município também foi questionada ao elaborar-se a seguinte pergunta: **qual o tipo de contrato que a professora possui com o município de Juiz de Fora.** Com esta questão objetivou-se verificar a relação existente entre a estabilidade de trabalho na escola e o planejamento e a integração dos professores com os projetos transversais e interdisciplinares, como a Educação Ambiental. A relação de trabalho do servidor público efetivo, em consequência da estabilidade legalmente assegurada, de fato, favorece o planejamento de projetos, a longo prazo, já que a docente pode permanecer na mesma escola ou na mesma região por um maior período de tempo, ao contrário daquela que é contratada por determinado período, a qual, geralmente, muda de escola a cada ano letivo.



Gráfico 5

A grande maioria das professoras entrevistadas obteve efetivação no cargo, em concurso municipal para professores, com nomeação a partir de fevereiro de 2005. Percebeu-se essa relação ao se cruzar os dados do gráfico 8 com os dados dos gráficos 1, 2, 5 e 7. Com efeito, no gráfico 8, observou-se que 84% das professoras são servidoras efetivadas, por concurso público, no quadro de magistério da rede municipal, fato que se considerou, conforme já explanado, bastante relevante, já que esta estabilidade supõe a permanência desta profissional na mesma escola e facilita o desenvolvimento de projetos.

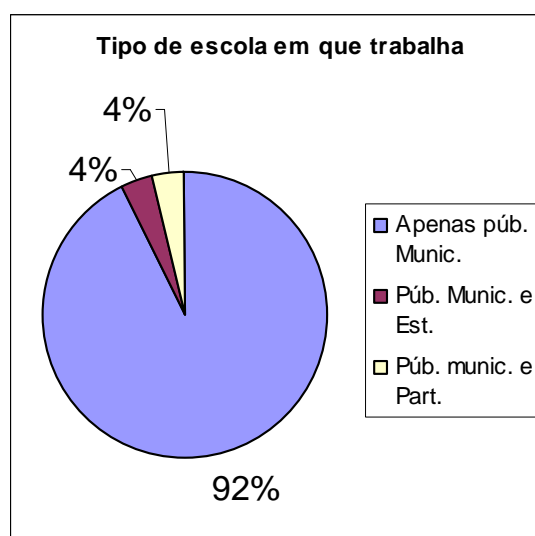
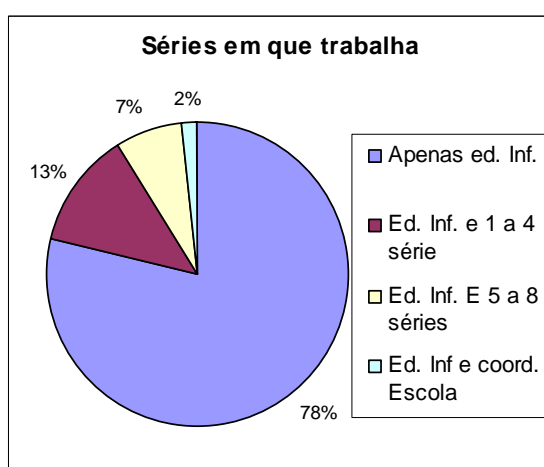


Gráfico 6

Gráfico 7

Algumas questões foram elaboradas para investigar dados sociais das professoras, tais como a **escolaridade dos pais e os hábitos de leitura na família**.

Observando-se o gráfico 9 e 10, verificou-se que em apenas 2% dos casos as educadoras não possuem pais alfabetizados, não se verificando nenhum exemplo de analfabetismo entre as mães das professoras. A escolaridade da maioria dos pais remetem ao grau completo, ou incompleto do ensino fundamental em cerca de 54% dos pais e de 44% da mães.

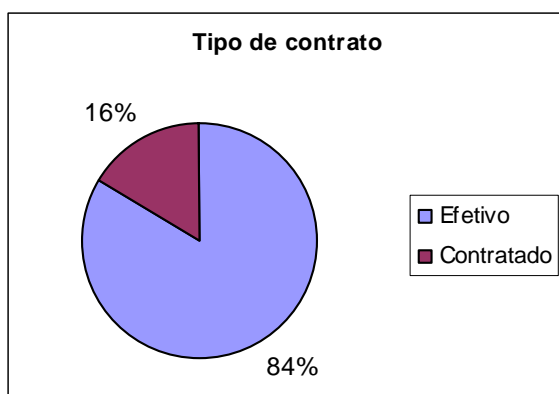


Gráfico 8

O nível superior de ensino é observado na formação da minoria dos pais das professoras, sendo que 2% dos pais e 5% das mães completaram tal grau de escolaridade.

Com isso, percebe-se que os pais, da maioria absoluta das professoras, possuíam algum tipo de escolarização. Em consonância com esses índices, nota-se que apenas 24% das professoras disseram não ter tido o hábito de leitura familiar, como demonstra o gráfico 11.

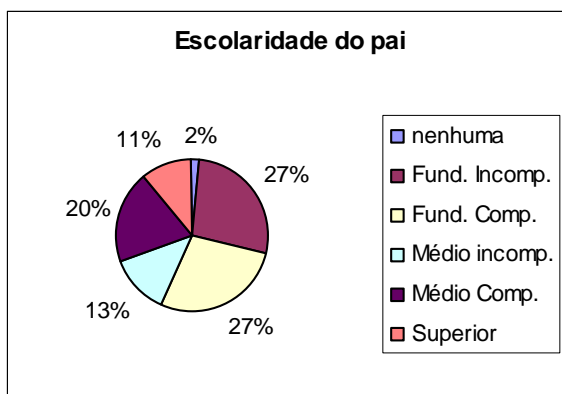


Gráfico 9

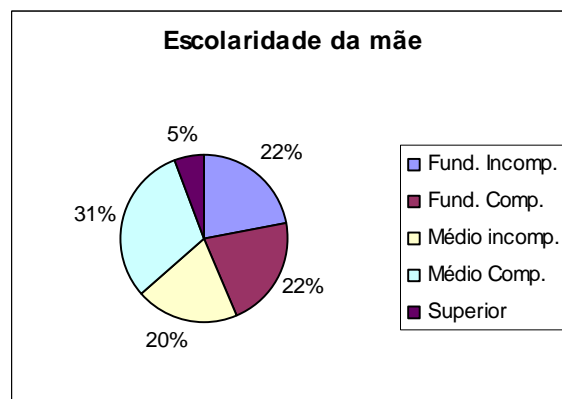


Gráfico 10

Quanto ao tipo de leitura preferida, as professoras pesquisadas afirmaram ter o hábito diário de leitura. Objetivou-se, com tal questionamento, o conhecimento, a ser detalhado em pergunta posterior, acerca do contato das educadoras com temas relativos ao meio ambiente, bastante noticiados em veículos de informação. Apesar de 24% das professoras não terem convivido com o hábito de leitura familiar, quando crianças e adolescentes, conforme mostrou o gráfico 11, foi afirmado pela esmagadora maioria que o hábito de leitura diária era cultivado, principalmente de jornais (42%), revistas (12%) e livros (32%), conforme demonstra o gráfico 12. Ao perguntar sobre o tipo de livro preferido por elas, mais de 90% das respostas citaram livros didáticos e religiosos.

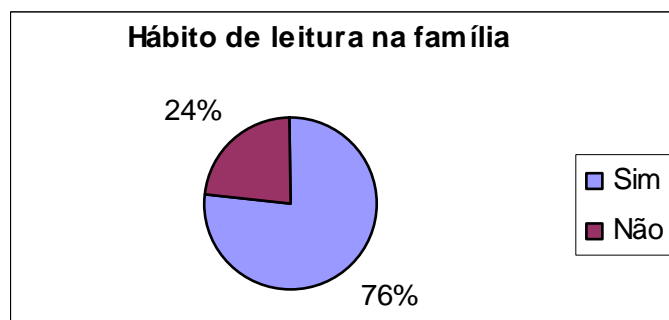


Gráfico 11

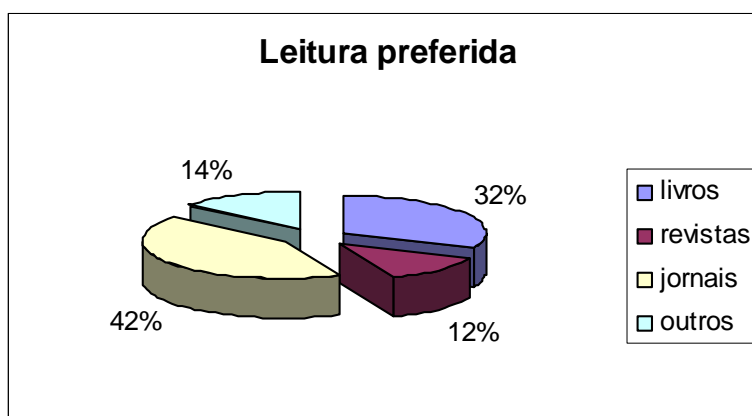


Gráfico 12

Identificou-se também o **tipo de estabelecimento de ensino em a professora estudou**, quanto ao quesito público ou privado. Verificou-se, conforme demonstra o gráfico 13, que apenas uma parcela mínima das professoras, 4% das entrevistadas, jamais estudou, em algum momento de sua vida, numa escola pública. Este dado foi fundamental para se verificar que as professoras, mesmo antes de ingressar na carreira do magistério, já haviam vivenciado alguma experiência com a escola pública. Verifica-se ainda que 27% das professoras estudaram somente na escola pública, incluindo-se aquelas que completaram formação superior de escolaridade.

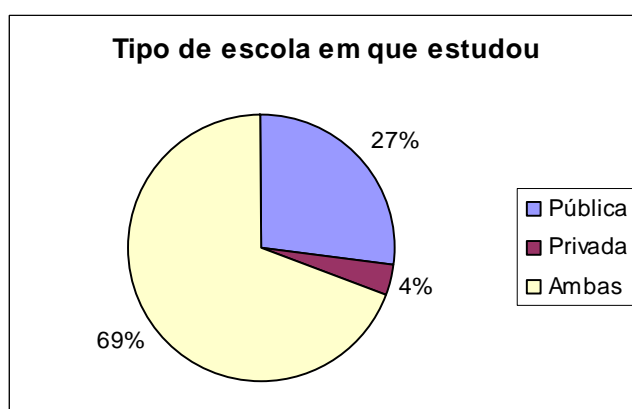


Gráfico 13

Para investigar acerca das motivações que a profissional da educação entrevistada identificava com a sua opção pela carreira do magistério, elaborou-se a questão: qual é a **principal razão pela opção na carreira de professor**.

O percentual de professoras que afirma haver escolhido a carreira da educação em razão de influencia familiar 27% ou por falta de opção, 13%, traduz números bastante significativos, conforme demonstra o gráfico 14. A despeito da maioria das entrevistadas definirem a vocação (51%) como principal motivo pela escolha na carreira, percebe-se que a inércia indicada pela falta de outras opções, além da influência familiar, exerceu grande impacto na adoção da profissão de professora.

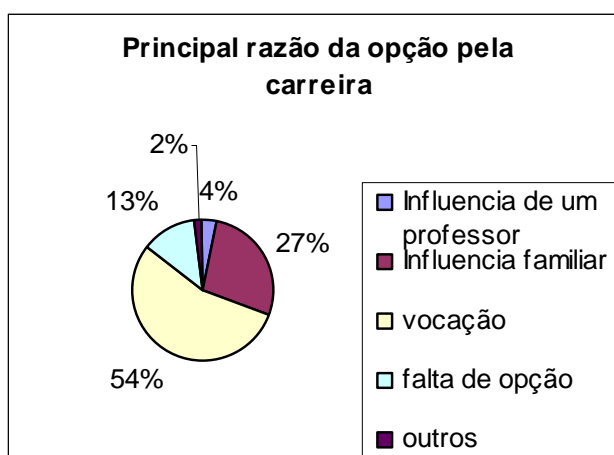


Gráfico 14

Percebe-se, ainda no mesmo gráfico, outro dado significativo, pelas conotações que traz em seus índices. Dessa forma, o número de professoras que consideram o magistério como uma vocação natural, ou seja, uma espécie de “dom” em detrimento da concepção de carreira, na qual se faz necessária formação e aperfeiçoamento constantes, ainda reflete o pensamento da maioria das entrevistadas, fato que sempre causa grande impacto no desenvolvimento de metodologias e projetos para a educação.

Para Alves (2006), essa visão da educação restrita a uma espécie de sacerdócio colabora para uma visão depreciativa da educação, considerando-se que para o exercício dessa função não seria, então, necessária uma formação acadêmica específica, idéia reforçada principalmente a respeito da educadora infantil. Segundo esta autora:

encontra-se nessa concepção um forte laço com a imagem social da mulher(...). Não foi por acaso que as mulheres tiveram ampla aceitação na profissão docente: afinal, o ser feminino abnegado e puro é a pessoa mais adequada para assumir a profissão de fé do sacerdócio do magistério! Essa imagem feminina colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em educação infantil como tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com crianças pequenas*. (ALVES, 2006, p. 13).

Esta visão histórica de vocação se opõe à luta dos profissionais de educação pelo reconhecimento e valorização do magistério. Para que haja, efetivamente, respeito com a profissão de educador, é imprescindível, portanto, a formação profissional, pois a falta de qualidade no exercício da docência muitas

vezes é mencionada como falta de profissionalismo. Essa constatação faz parte, em citações diversas, de vários documentos oficiais e, chegou a ser considerada pelos governantes, como um dos principais problemas educacionais em nosso país (BRASIL, 1998_a).

Por tais razões a investigação sobre a **formação acadêmica e seu local de realização**, foram dados bastante valorizados na apreciação desta pesquisa.

Sabe-se, que a formação do professor em ensino superior, para lecionar em educação infantil e primária, não é, ainda, uma exigência legal. No Brasil, de modo geral, muitas professoras ainda não apresentam formação profissional para exercer esta atividade. Esta questão é lembrada pelos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, nos quais afirma-se que embora

não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada... (BRASIL, Referenciais curriculares para a educação infantil _a, 1998, p. 39).

Porém, a despeito desse panorama nacional, na cidade de Juiz de Fora, nas escolas municipais pesquisadas, verificou-se que as professoras possuem, em regra, formação acadêmico-profissional, conforme demonstra o gráfico 16. Verificou-se que a grande maioria, ou seja, quarenta e oito professoras possuem curso superior completo, sendo que destas, quarenta e sete graduaram-se em Pedagogia e uma em Magistério Superior. Outras cinco professoras entrevistadas estudaram em outros cursos superiores, que no caso foram o de licenciatura em Matemática e Letras. Apenas uma professora entrevistada possui apenas o nível

médio, no caso, o Magistério. Outras duas professoras estão em processo de formação superior. A justificativa apresentada para a preocupação quanto à formação acadêmica fora, principalmente, a de que havia necessidade de se adequar à interpretação vigente das novas regras estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁹.

Estes dados são bastante significativos e nos fornecem indícios de que existe uma busca por maior qualificação profissional, pois outra pesquisa recente desenvolvida neste mesmo programa de pós-graduação (COSTA, 2003, p. 126), mostrou que das professoras das primeiras séries do ensino fundamental — da rede pública municipal e estadual — 37% ainda não haviam cursado o ensino superior ou ainda não haviam concluído a graduação, em 2003.

Para Bonetti (2006), a existência de educação de qualidade, percorre tanto a o ensino oferecido para os alunos, quanto a formação do profissional em educação. Segundo esta autora

O reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas, como férias e aposentadoria, entre outros. Na luta por esse reconhecimento envolveram-se estudiosos da área da Educação Infantil e de outros níveis, ligados ou não a instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, e alguns representantes do Estado, que estiveram durante quase uma década envolvidos na definição de diretrizes

⁹ A LDB dispõe, no título VI, art. 62 que: “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, a oferecida em nível médio, na modalidade “Normal”. Esta mesma Lei no título IX, art. 87, §4º que: “até o fim da década na Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Desta forma, entende-se hoje, que a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental será ministrado preferencialmente, por profissionais com curso superior.

nacionais para a formação. A luta pela valorização dos educadores como profissionais da educação deu-se dentro de um contexto mais amplo, que reivindicava mudanças no sistema educacional e o direito a uma educação básica de qualidade para todos. (BONETTI, 2006, p. 15).

Das professoras que completaram a graduação em curso de Pedagogia, 78% concluíram seus estudos na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e 20% concluíram seus estudos nos Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES – JF). Apenas 2% das professoras concluíram seus estudos em outra instituição, neste caso todos fora da cidade de Juiz de Fora, conforme demonstra o gráfico 15.

Nota-se que, curiosamente, a despeito da concepção da educação como “dom” ou vocação, ser predominante, houve, na quase totalidade do universo pesquisado, uma preocupação com a qualificação profissional, em nível superior.

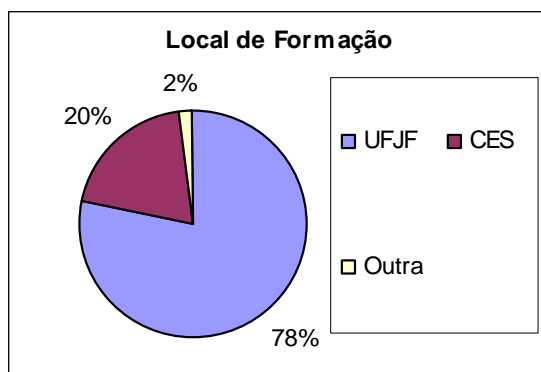


Gráfico 15

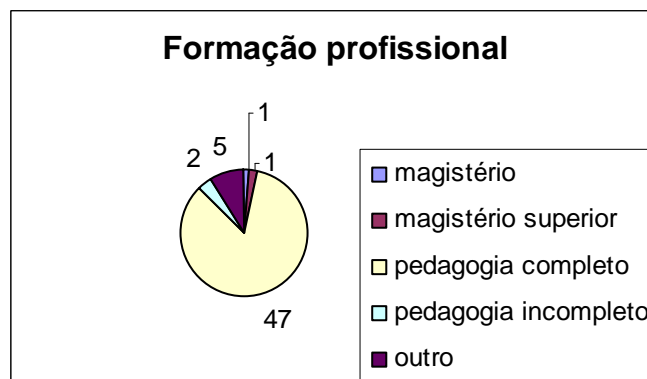


Gráfico 16

Ampliando esta questão, procurou-se verificar sobre a relação entre a **formação universitária** da professora pesquisada e sua **prática docente**.

Para isso elaborou-se a questão: “**o professor que você é hoje tem relações sólidas com a sua formação universitária?**”. Surpreendentemente, a maioria das entrevistadas respondeu que a sua formação foi, de uma forma ou de outra, deficiente. Por exemplo, parte significativa das professoras, cerca de 22%, conforme demonstra o gráfico 17, aludiu que a prática docente fora desenvolvida exclusivamente após a sua graduação acadêmica. Este fato conduz à reflexão acerca da maneira como a prática de ensino e os estágios têm sido desenvolvidos nos cursos de formação de professores.

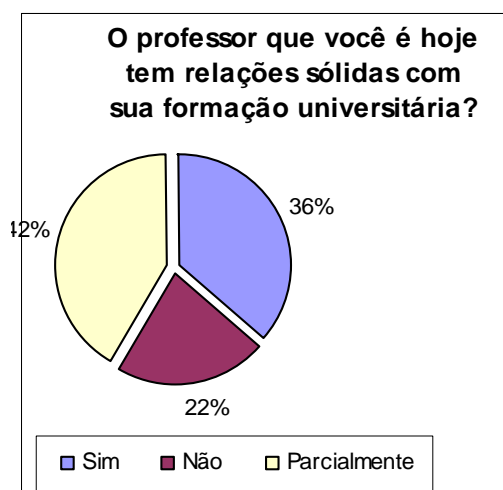


Gráfico 17

Como a maioria considerou que a sua prática pedagógica não está consolidada na sua formação universitária, perguntou-se: **O que você considera deficiente em sua formação acadêmica?**

Apesar de tratar-se de uma questão aberta, percebeu-se que as respostas não apresentaram grande variação. Com efeito, conseguimos, após análise dos

dados, categorizá-los em seis grupos. Segundo as professoras entrevistadas a pouca ou insignificante prática pedagógica, bem como a inexperiência em sala de aula, ou acerca do real funcionamento de uma escola, antes do início da vida profissional, foram os fatores que mais contribuíram para a fragilidade da sua formação. A grande maioria, ou seja, 63% queixaram-se da falta de estágio e de prática docente em sala de aula, como demonstra o gráfico 18.

Mesmo as professoras que afirmaram que sua formação universitária apresenta estreitas relações com o tipo de profissional que ela é hoje, ou seja, que corroboraram a imprescindibilidade da formação acadêmica, responderam a esta questão, sendo que para apenas 10% delas, foi considerado que nada faltou em sua formação.

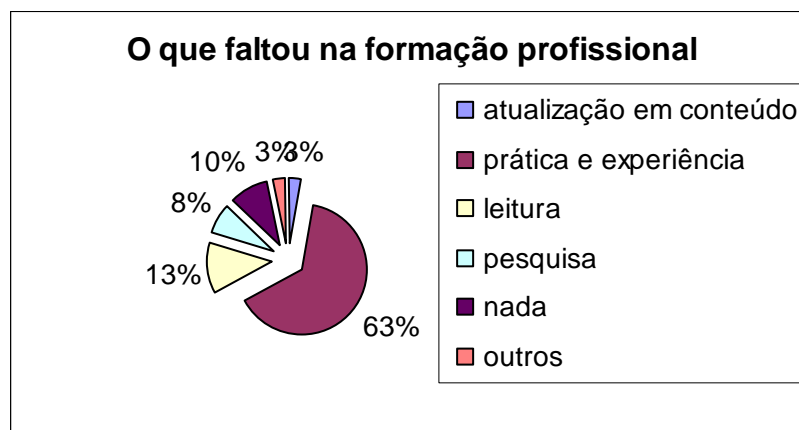


Gráfico 18

Esse dado demonstra que a pouca integração entre a teoria e a prática na formação dos professores, além de ser um fato constatado no discurso dos professores consiste em um dado bastante pertinente. Segundo Micarello (2003):

a fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação emerge, assim, como uma decorrência da própria fragmentação do trabalho do professor no contexto da sociedade neoliberal e da precariedade do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, o qual muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas quais o professor desenvolve seu trabalho e a ótica dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. (MICARELLO, 2003, p. 18).

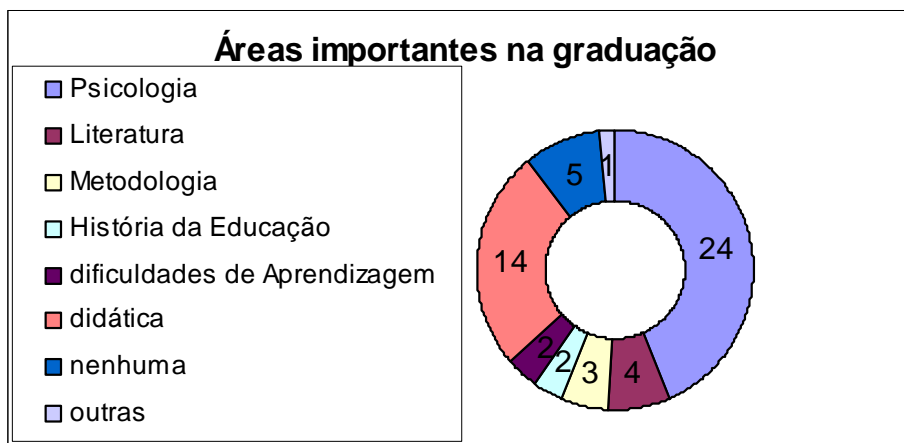
De fato, percebeu-se que existe uma freqüente queixa das professoras a respeito da falta de integração entre os conhecimentos adquiridos durante a formação pedagógica com a prática de ensino. Essa assertiva, certamente, apresenta grande influência no desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares. Ora, se o profissional de educação, durante sua formação acadêmica, mantém tão-somente um contato fragmentado com os conteúdos estudados, torna-se natural que, também em sua prática docente, sejam os temas expostos de maneira segmentada. Pimenta, corroborando esta idéia, afirma que:

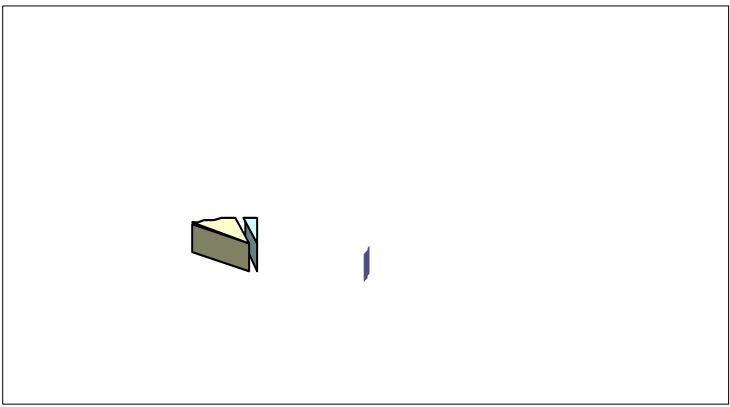
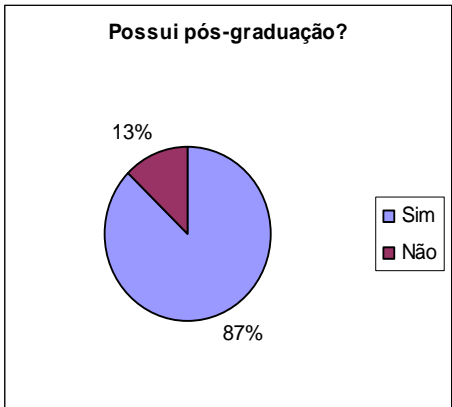
na história da formação dos professores, os saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados, havendo sobreposição ora de um (o disciplinar), ora de outro (o pedagógico), sendo que os saberes da experiência têm sido os que receberam menos destaque. (PIMENTA, 1997, IN: SELLES, 2003, p. 112).

Pretendeu-se, por outro lado, investigar além das áreas consideradas deficientes as áreas lembradas como marcantes e importantes na formação da profissional em foco.

Pesquisou-se, portanto, se existia alguma lembrança da educadora acerca da presença de questões ligadas ao meio ambiente na sua formação profissional.

Desse modo, procedeu-se à pergunta, também de maneira aberta, sobre quais foram





De qualquer modo, ratifica-se que a busca por melhor formação profissional está presente entre a grande maioria das profissionais de educação infantil pesquisada.

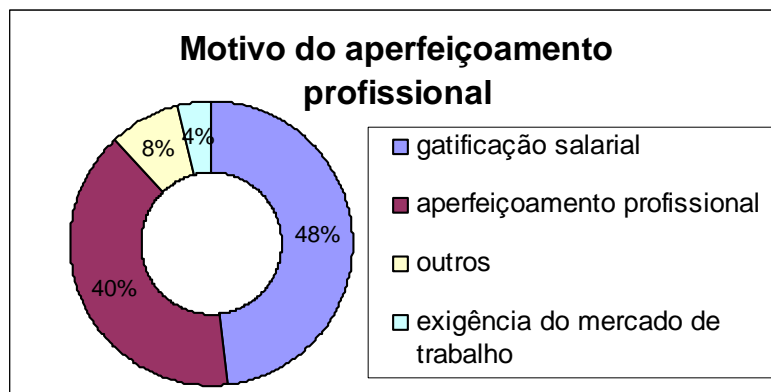


Gráfico 22

Outra questão investigada fora a respeito do **Conhecimento de informática, acesso a um computador e acesso à Internet**. Objetivou-se saber se as professoras pesquisadas têm amplo acesso a computadores e, nesse caso, qual a disponibilidade para acesso à Internet. Considerou-se que tais dados revestem-se de importância devido ao número de informações que, hoje, são vinculadas por esse meio. Com estes dados, há também possibilidade de se refletir acerca da utilização do computador nas escolas públicas investigadas.

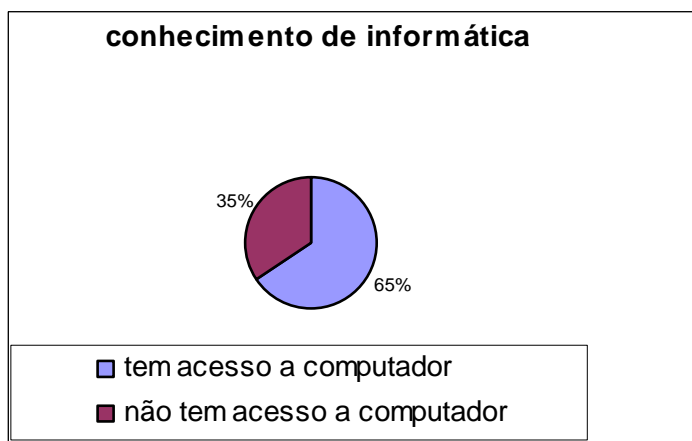


Gráfico 23

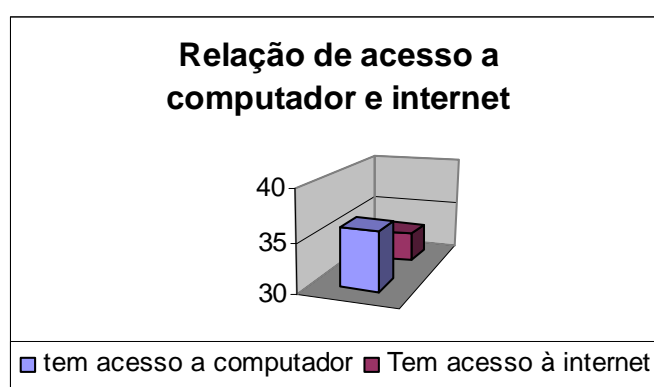


Gráfico 24

Das professoras entrevistadas, 35% ainda não tem conhecimento e nem acesso a qualquer computador. Das professoras que têm acesso ao computador, quais sejam 65% das entrevistadas, apenas três professoras não dispõem de acesso à Internet. Desta forma, concluímos que 42% das professoras ainda não têm, usualmente, contato com a Internet, conforme os gráficos 23 e 24.

Após o levantamento dos dados ora colacionados e, diante da possibilidade de se tracejar um perfil genérico das professoras entrevistadas, passou-se a verificar quais as representações sociais das professoras, especificamente, sobre o meio ambiente e sobre a importância da Educação Ambiental para esta educadora. Para isso, foram elaboradas questões relacionadas diretamente com esta temática, além de se observar o modo como

se desenvolvia, de fato, a prática docente das entrevistadas. Os dados referentes à análise deste segmento da pesquisa estão descritos no capítulo seguinte.

6 – O meio ambiente no contexto da educação infantil

6.1 – O desenvolvimento de trabalhos na área ambiental e a representação das professoras – resultados encontrados

“Só os seres que historicamente se tornaram capazes de saber, tornaram-se ao mesmo tempo capazes de intervir na realidade condicionadora. (...) A educação nessa perspectiva assume um papel de importância fundamental. É que a educação viabiliza a intervenção. Por isso digo: a educação sozinha não faz. Mas pode fazer algumas coisas importantes, entre elas abrir caminhos e intervir no mundo.”
(Paulo Freire)

Saber quais eram os conhecimentos das professoras sobre a importância de se trabalhar a área ambiental com as crianças da educação infantil foi um dos pontos de partida desta pesquisa. Desta forma, buscou-se, através das entrevistas, informações sobre as representações, os conceitos, opiniões e apreensão do conteúdo referente à Educação Ambiental, pelas professoras.

Como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁰ é um documento que, a princípio, deveria estar presente em todas as escolas que trabalham com crianças desta faixa etária e, uma vez que este documento constitui-se em fonte importante de indicações sobre o desenvolvimento pedagógico desta temática, começou-se por investigar sobre a leitura, valoração e utilização deste documento nas escolas. Já que a Educação Ambiental está

¹⁰ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento oficial, criado pelo Ministério da Educação e do Desporto, e foi publicado no ano de 1998. Este documento se integra à série dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também elaborada por este Ministério e que propõe uma referência curricular para todo o ensino fundamental e médio.

presente em uma unidade do Referencial Curricular, o contato com documento forneceria indícios acerca do conhecimento das entrevistadas sobre o tema.

Segundo o Ministério da Educação e do Desporto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi elaborado com o objetivo de apontar metas de qualidade, auxiliando o trabalho do professor. Ele consiste, portanto, num documento orientador do trabalho docente. Segundo o Ministério da Educação,

este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (BRASIL, 1998_a, p. 13).

Ainda sobre qual seria a função deste documento nas creches e escolas de educação infantil, o mesmo documento esclarece que:

sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (BRASIL, 1998_a, p. 13).

Optou-se, por conseguinte, em investigar acerca do conhecimento das professoras sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Desta forma, foi questionado às professoras se era de seu conhecimento a existência do Referencial Curricular e se já haviam estudado tal documento. No questionário, esta pergunta comportava a alternativa “já li e estudei o referencial”, conforme mostra a questão 33 do anexo I. Esta alternativa não apareceu, todavia, no gráfico 25, pois não foi a opção de resposta de qualquer professora. Ao investigar sobre o

contato das professoras com o Referencial Curricular, verificamos que 22% ainda não têm conhecimento da sua existência e, ainda, que mais 15% sabem que ele existe, mas disseram não haver um exemplar em sua escola. Outra parcela, de 22%, disse que na escola em que trabalha há um exemplar, mas que nunca o estudou.

Enfim, 59% das professoras investigadas nunca leram o Referencial, como demonstra o gráfico 25. Esse dado pareceu bastante relevante por ser este um documento que, frise-se novamente, deveria estar nas escolas e creches desde 1998, data da sua publicação.

É curioso ainda se notar que a observação do gráfico 2 aponta que, mais da metade das professoras, leciona há menos de dez anos, logo concluiu seus estudos de graduação quando os referenciais já haviam sido publicados e, mesmo assim, não se lembra de ter qualquer contato com o documento.

Um dos objetivos do Referencial Curricular constitui-se em ser uma proposta aberta, porém que suscite reflexões na prática educativa. Neste sentido, só ocorrerá alguma mudança se as pessoas envolvidas com a educação das crianças refletir e considerar, inclusive, as propostas dessas crianças na elaboração ou implementação de programas e currículos das creches e escolas.

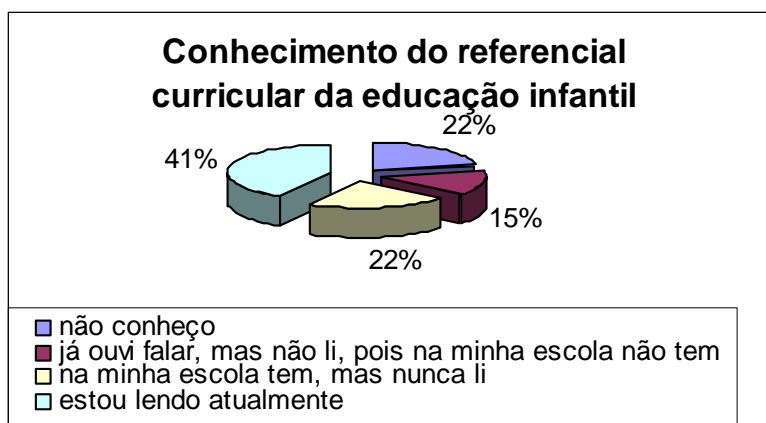


Gráfico 25

Segundo está expressamente previsto no próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seu uso:

só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados. (BRASIL_a, 1998, p. 14).

Destarte, para as professoras que responderam que mantiveram contato com o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil, foi-lhes perguntado se este documento de alguma forma influenciou a sua prática pedagógica. Destas, 17% afirmaram não ter notado nenhuma influência. Noutro grupo, inserem-se os 40% que disseram que o documento influencia um pouco e, ainda em outro grupo, está a maioria de 43%, cujas afirmações foram no sentido de que o Referencial Curricular Nacional apresenta uma importância significativa na sua prática pedagógica, conforme aponta o gráfico 26.

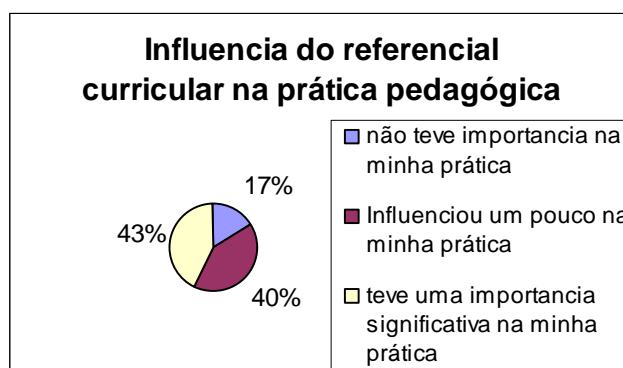


Gráfico 26

O Referencial Curricular apresenta no seu terceiro volume, o título “Conhecimento do Mundo”. Este livro é dividido em seis unidades, sendo elas: Movimento, Música, Artes visuais, Linguagem Oral e Escrita, Matemática e, por fim, Natureza e Sociedade.

A unidade “Natureza e Sociedade” reúne temas relacionados ao mundo natural e social. O objetivo proposto consiste em realizar-se um trabalho pedagógico com as crianças, abrangendo diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais. Esse eixo do Referencial trabalha com muitas questões ambientais e reflete sobre a importância de sua abordagem com as crianças.

Os temas propostos, compostos por assuntos que podem, facilmente, atrair o interesse das crianças, além de fazer parte da vivência de todas, poderiam ser inseridos, de forma transversal, nas mais diversas atividades. Na concepção deste documento, os mais variados temas sobre o mundo que cerca as crianças podem ser de seu interesse e devem ser trabalhados de maneira integrada, assim como são percebidos na realidade cotidiana. Afirma, neste sentido, o Referencial Curricular que:

muitos são os temas pelos quais as crianças se interessam: pequenos animais, bichos de jardim, dinossauros, tempestades, tubarões, castelos, heróis, festas da cidade, programas de TV, notícias da atualidade, histórias de outros tempos etc. as vivências sociais, as histórias, os modos de vida, os lugares e o mundo natural são para as crianças parte de um todo integrado. (BRASIL, 1998^b, p. 163).

O trabalho que considere a Educação Ambiental de forma crítica insere-se perfeitamente neste contexto. Ao trabalhar o meio social e natural de maneira

integrada, relacionando-o com a vivência das crianças, além de se seguir os ditames do Referencial Curricular, sem dúvida, discutir-se-á, da maneira mais apropriada, também as questões relacionadas ao meio ambiente. O meio social e natural devem ser realmente indissociáveis e intrinsecamente ligados ao cotidiano para que se atinja uma Educação Ambiental que busque reflexão e mudança de hábitos e posturas.

Desta forma, considera-se a necessidade de que as crianças participem e discutam questões ligadas aos projetos pedagógicos ambientais das escolas. As crianças apresentam dúvidas e curiosidades, buscando respostas sobre os fenômenos naturais e sociais. Corroborando essa idéia os Referenciais Curriculares afirmam que:

o mundo onde as crianças vivem se constituem em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. (BRASIL, 1998_b, p. 163).

Dessa maneira, como nos próprios documentos oficiais se encontram indicações para o trabalho de Educação Ambiental com as crianças, o conhecimento do professor sobre esta unidade se tornou uma questão pertinente a ser investigada.

Logo, a professora, ao manter conhecimento sobre esta unidade do Referencial Curricular, possivelmente irá refletir sobre a importância da Educação Ambiental na educação infantil.

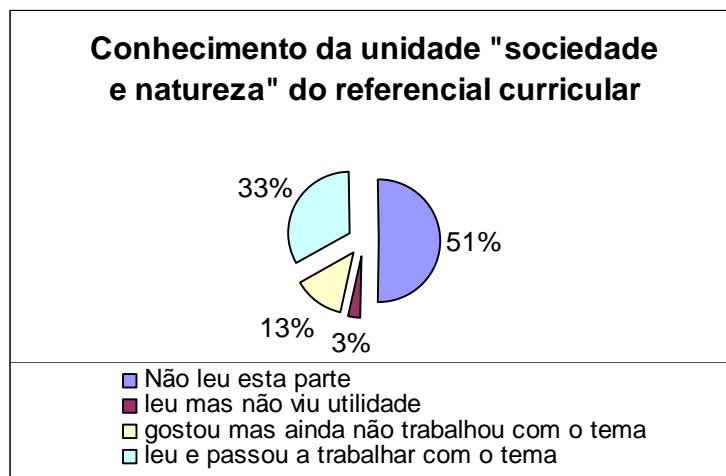


Gráfico 27

Ao perguntar às professoras sobre esta questão, como demonstra o gráfico 27, percebeu-se que cerca de metade delas (51%) não leu a unidade “Natureza e Sociedade” nos documentos citados. Outros 3% do total de entrevistadas não vê utilidade no assunto e, cerca de 13%, consideram-no interessante mas ainda não trabalharam o tema ambiental com as crianças. Apenas 33% afirmou haver lido e, a partir desse estudo, criou trabalhos voltados ao tema “Sociedade e Natureza”.

Vimos que a Educação Ambiental desenvolvida de forma crítica, do mesmo modo como determina o Referencial Curricular, predispõe à transversalidade e a interdisciplinaridade.

Segundo o Referencial, uma das maneiras mais adequadas para o estudo da unidade “Sociedade e Natureza” assume a forma pedagógica de projetos. Dessa forma, os referenciais afirmam que:

a elaboração de projetos é, por excelência, a forma de organização didática mais adequada para se trabalhar com este eixo, devido à natureza e à diversidade dos conteúdos que ele

oferece e também ao seu caráter interdisciplinar. (BRASIL, 1998_c, p. 201).

Também em outro documento oficial, “os Parâmetros Curriculares Nacionais - temas transversais”, sugere-se a questão meio ambiente como uma área a ser trabalhada de maneira transversal. Os conteúdos trabalhados de forma transversal podem ser abordados sob a perspectiva da interdisciplinariedade¹¹ ou da transversalidade¹². Segundo estes parâmetros:

na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente (...). Os temas transversais, portanto, dão sentido social e procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar de “passar de ano”. (BRASIL, 1998_c p. 30)

Sabe-se que a prática da interdisciplinaridade ultrapassa em muito a simples existência de um Projeto-Político-Pedagógico e vai muito além do mero discurso vazio de educadores. Trata-se, antes, de uma postura imprescindível de todas as pessoas envolvidas com a educação, frente aos desafios da escola. Loureiro (2002), corrobora esta afirmação e diz que:

a interdisciplinaridade não se resume à crítica aos modelos tradicionais. É necessária a transformação interior, a formação de uma postura de compromisso coletivo capaz de superar o individualismo tão exaltado na sociedade industrial. Esta deve ser vivida e não continuar como exercício intelectual que produz o

¹¹ A interdisciplinariedade questiona a segmentação entre os diferentes campos produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui.

¹² A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimento teoricamente sistematizado (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). E a uma forma de sistematizar esse trabalho e incluí-lo explícita e estruturalmente na organização curricular, garantindo sua continuidade e aprofundamento ao longo da escolaridade.

discurso transformador e mantém a prática conservadora, fazendo da interdisciplinaridade mais um modismo sem efeitos concretos. (LOUREIRO, 2002, p. 43).

A divisão de conteúdos, onde cada educador enaltece a importância da sua disciplina escolar, é uma postura que prejudica a educação sob uma perspectiva global, na qual a compreensão do ser humano e de seu ambiente em seus mais variados aspectos depende do constante intercâmbio entre os mais diversos ramos do conhecimento. Não obstante, a escola comumente privilegia a educação fragmentada e descompromissada da formação crítica e reflexiva sobre o mundo em que se vive. A transversalidade deve ser, em decorrência, o instrumento para o desenvolvimento de uma educação crítica e reflexiva e, no que tange à Educação Ambiental, consiste no fundamento ou base para seu desenvolvimento. Sobre isso, Loureiro nos diz que:

a postura interdisciplinar de recusa à prática fragmentária e onipotente de cada disciplina, está intimamente relacionada com as propostas inclusivas de educação, que perceberam que a pulverização do saber não nos conduziu à compreensão da presença humana no mundo em suas múltiplas dimensões. A proposta interdisciplinar não nega a importância da especialização, que ajuda e aprofunda a compreensão dos fatos, mas esta deve fazer parte de uma interpretação global, histórica e social. Não é o se especializar em várias disciplinas, mas o aproximar a totalidade do conhecimento específico. (LOUREIRO, 2002, p. 44).

O desenvolvimento da Educação Ambiental pressupõe a transversalidade. É essencial que a escola esteja comprometida com o desenvolvimento do aluno capaz de interpretar o mundo em que vive. Apesar dos esforços em prol da elaboração de projetos que apresentem caráter transversal, durante a elaboração

desta pesquisa verificou-se fato diverso, conforme minuciosamente relatado no Anexo VI, nas Notas Expandidas 4. Com efeito, ao se desenvolver um projeto de Educação Ambiental sobre a coleta seletiva de lixo, a confecção de panfletos, bem como os rumos gerais do projeto, ficaram a cargo da professora de Ciências da escola. Não houve participação dos demais professores e a postura de que “se tratava da área dela” por ser um projeto relativo a meio ambiente, além de não causar estranheza, fora unanimemente aceita por todos.

A idéia de que as disciplinas fragmentadas e meticulosamente estudadas são suficientes tanto para a transformação do aluno, como para sua emancipação como cidadão é, a despeito de muito difundida, uma idéia que foge aos princípios da Educação Ambiental. Sobre isso, ainda, LOUREIRO (2002), nos diz que:

dentro da perspectiva ambiental e interdisciplinar não há ciência superior ou inferior, todas se complementam, cada uma assumindo papéis definidos conforme os problemas são apresentados. Assim, podemos afirmar que a interdisciplinaridade na Educação Ambiental oferece uma série de vantagens na busca da emancipação humana. (LOUREIRO, 2002, p. 44).

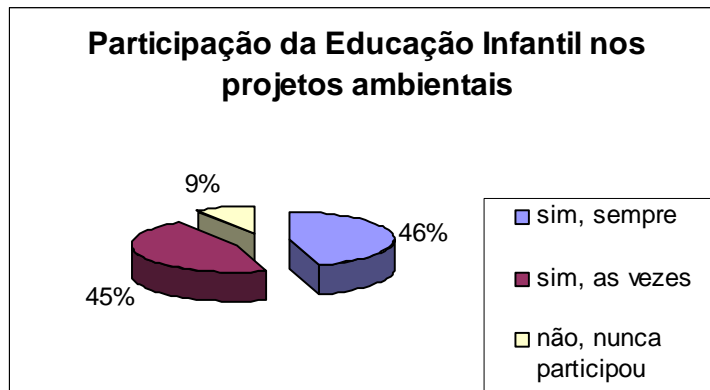
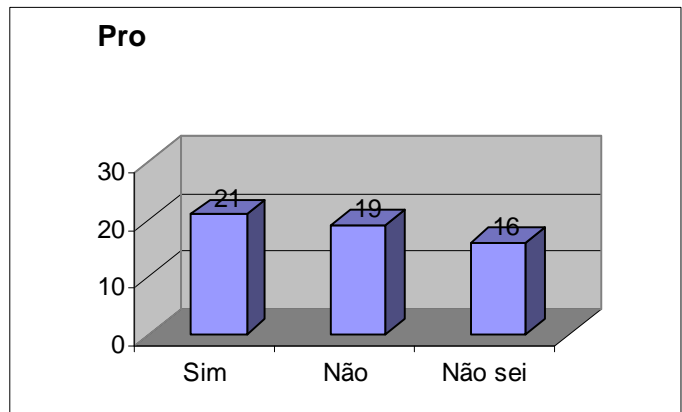
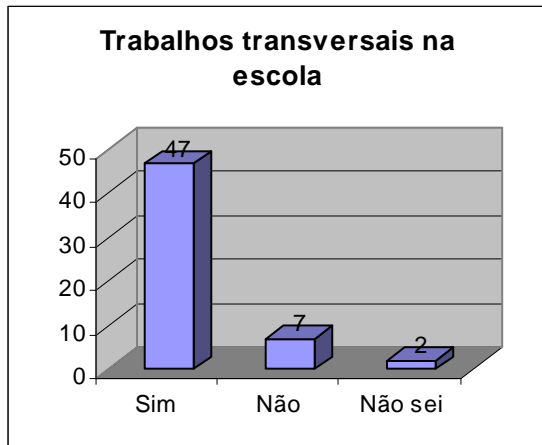
Por estes motivos, anteriormente descritos, buscou-se saber se as escolas pesquisadas desenvolvem práticas interdisciplinares e transversais nas suas atividades e em seus Projetos-Políticos-Pedagógicos (PPP).

Verificou-se que, das cinqüenta e seis professoras entrevistadas, quarenta e sete, ou seja, cerca de 84%, disseram ter em suas escolas projetos que são trabalhados de maneira transversal. Apenas sete, cerca de 12%, afirmaram que as escolas não apresentam projetos e, ainda, duas professoras, cerca de 4%,

afirmaram não saber se existem projetos transversais nas suas escolas, conforme demonstra o gráfico 28.

Ao perguntar-se sobre algum projeto transversal ou interdisciplinar em andamento na escola, envolvendo a área de meio ambiente, o número de professoras que disseram não saber, intrigou-nos sobremaneira, pois dezesseis professoras, ou cerca de 29% afirmaram desconhecer sequer se havia ou não projetos em curso. Outras dezenove afirmaram que apesar de suas escolas trabalharem sob a perspectiva transversal, não há desenvolvimento de projetos de meio ambiente, e, por fim, vinte e uma entrevistadas responderam que suas escolas realizam projetos transversais na área de meio ambiente, conforme elucida o gráfico 29.

Consideradas as escolas em que se verificou haver projetos transversais em andamento, inquiriu-se sobre a participação ativa dos educadores e alunos da Educação Infantil nestes projetos. Percebeu-se que, com pesar, não constitui prática comum envolver as crianças nestes projetos, fato admitido também nos comentários dos professores durante a pesquisa de campo. Presenciou-se, inclusive, a situação de um grupo de professoras que não acreditava que as crianças pudessem participar dos projetos, a não ser como meras repetidoras dos comandos das professoras. Tal assertiva contundente deriva da marcante frase: *“você acham que as crianças podem participar das coisas, daí inventam e são as professoras que fazem tudo, elas na verdade nem sabem o que estão fazendo”*, conforme se extrai das Notas Expandidas 4, constantes do anexo VI.



da pesquisa notou-se que, nos poucos casos em que existia participação das crianças, essa participação restringia-se aos projetos já prontos e decididos por outrem.

A falta de envolvimento da criança no desenvolvimento do PPP e de projetos demonstra uma visão restritiva do aluno de educação infantil e efetivamente restringe sua participação nos projetos.

A ausência das crianças na elaboração dos projetos faz com que estes, mormente no que tange à Educação Ambiental, sejam desvinculados da sua realidade. A criança deve demonstrar sua vontade, dar opiniões, decidir, pois, dessa forma, um determinado projeto, será realmente compatível com a sua realidade e o seu desenvolvimento. Sobre isso, as autoras Dias & Faria, afirmam que:

considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos, que ela tem desejos, opiniões, capacidade de decidir. Ao juntarmos ao substantivo sujeito os adjetivos sócio-histórico e cultural, estamos afirmando que sua vontade, desejos, opiniões, capacidade de decidir, maneiras de pensar, de se expressar, formas de compreender o mundo são construídos historicamente na cultura do meio social em que vive. (Dias & Faria, 2005, p. 86).

Outra maneira imaginada para se investigar se, de alguma forma, as professoras acreditam na realização de trabalhos ambientais com as crianças, foi através da pergunta acerca do desenvolvimento de trabalhos ligados às questões ambientais, independentes dos trabalhos transdisciplinares/interdisciplinares realizados pela escola.

Nessa questão, verificou-se que a grande maioria, 87% disseram que realizam trabalhos próprios sobre o meio ambiente, conforme se observa no gráfico 31. É interessante perceber que, a despeito da pouca relevância atribuída à participação das crianças nos projetos, todas as entrevistadas consideraram importante falar de meio ambiente com seus alunos, além de afirmarem que acreditavam em mudanças de comportamento através da Educação Ambiental. Um exemplo dessa concepção de que somente a Educação Ambiental poderia criar novos hábitos em relação ao meio ambiente pode ser citada na assertiva de uma das entrevistadas de que “as crianças já desenvolveram hábitos ruins, pois tem funcionários para limpar a sujeira delas”, conforme Anexo IV, Nota Expandida 2.

Percebe-se que a maioria realiza algum tipo de atividade com seus alunos sobre a temática ambiental, em que pese a pouca participação das escolas em projetos transversais e a participação ainda menor das crianças nestes poucos projetos existentes.

Como as professoras afirmaram desenvolver algum tipo de trabalho relacionado ao meio ambiente e à Educação Ambiental, perguntou-se sobre quais seriam estes trabalhos, no intuito de analisar o que significa, para essas professoras, a temática ambiental.

As respostas encontradas foram, segundo a denominação de cada trabalho desenvolvido: “catar bichos e folhas”, “fazer dinâmicas e jogos”, “fazer desenhos de árvores”, “estações do ano”, “brincar no pátio”, “dia da árvore”, “rio Paraibuna te quero vivo”, “reciclagem de lixo”, “coleta seletiva”, “higiene”, “montar murais sobre água e poluição”, “limpeza da mata atrás da escola”, “catar lixo”, “plantar árvores”,

“mostrar plantinhas (‘explico que elas são vivas e que não pode judiar’), “jogar lixo no lixo”, “cantar músicas e histórias de plantas”.

Foi significativa a presença da resposta “dia da árvore”, bastante comum, mesmo que acompanhada de outras atividades. As comemorações referentes à semana do meio ambiente e ao dia da árvore são as mais freqüentes atividades das escolas ao se abordar a temática ambiental. Durante a observação participante, na entrevista com a professora de educação infantil, fora relatado que a escola estava discutindo a ampliação destas comemorações para todo o ano letivo. A professora afirmou que: *“Atualmente a área de meio ambiente é abordada principalmente, na escola, através de um projeto interdisciplinar, ou transversal, chamado de “o dia do meio ambiente na escola”. Contudo, eles estavam discutindo acerca da possibilidade de transformar este dia em um trabalho, com duração estendida a todo o ano letivo, conforme a Nota Expandida 2, que consta do anexo IV. Percebeu-se, dessa forma, que existem reflexões sobre a superficialidade destes projetos.*



Gráfico 31

A ausência de atividades extra-classe também foi um fato surpreendente. A grande maioria das professoras que afirmou realizar alguma atividade com as crianças, relacionada ao meio ambiente, afirmou não ter condições de desenvolver atividades fora da sala de aula. Os motivos apontados pelas professoras são muitos, entre eles o excesso de alunos (o que não foi confirmado pelo gráfico 4), bem como a falta de espaço físico, por exemplo.

Durante as entrevistas, em conversas com as professoras, foi explicado que a não realização de atividades extra-classe se deve à necessidade que as instituições escolares têm de manter a disciplina das crianças. Uma atividade na qual as crianças se movimentem, falem alto e corram ao ar livre poderia, segundo as educadoras, demonstrar falta de autoridade da professora e isso levaria a uma repreensão da direção. Na busca por compreender esta realidade, a leitura de uma das pesquisas da autora Tiriba demonstrou que esta situação ocorre de maneira muito freqüente nas escolas de educação infantil. Segundo essa autora:

entre as razões de um cotidiano distanciado da natureza, as educadoras se referem, com ênfase, a uma necessidade dos adultos controlarem as crianças, que, ao ar livre, em espaços abertos, “ficam mais livres”. Também esta necessidade levaria a uma pedagogia que privilegia os espaços fechados. E, tanto como causa, quanto como efeito, a uma concepção e a uma prática de formação de educadoras que é pensada tendo os espaços das salas como referência. (TIRIBA, 2006, p. 11).

Cabe ressaltar que num documento do MEC, de 1995, intitulado “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” são categorizados doze itens, intitulados como direitos fundamentais da criança em uma educação democrática. Neste documento, o quarto item afirma

que: “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza” e ainda o oitavo item diz que: “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”.

Entretanto, infelizmente, não são esses os parâmetros observados nas escolas. A rotina escolar coloca as crianças, em geral, distanciadas de qualquer contato com a natureza. Elas se mantêm “emparedadas” a maior parte do tempo. Segundo Tiriba (2006), este fato é muito comum nas escolas de educação infantil. Segundo pesquisa desta autora

Na maioria das IEI que atendem por um período de 12 hs, as crianças permanecem em espaços entre-paredes durante 8, 9, 10 horas ou mais. Em 4 dos 40 CEIs pesquisados, elas dispõem, diariamente, de um curto período de 30 a 60 minutos ao ar livre. No caso dos bebês e dos que têm até 2 ou 3 anos, a situação de aprisionamento se acentua, devido à dependência física, à falta de carrinhos, à localização dos berçários, às rotinas de troca e alimentação, ao pequeno número de adultos. Nas unidades que não dispõem de solário, até mesmo o banho de sol pode não acontecer! Em 25% das IEI, as janelas não estão ao alcance das crianças, ou não existem. O seja, além de permanecerem muito tempo em espaços entre-paredes, são impossibilitadas de acesso à vida que transcorre lá fora. Em pelo menos 1 das unidades que atendem por 12 horas, as crianças permanecem 10 horas entre-paredes e não têm acesso à janela. (TIRIBA, 2006, p. 7).

Tais dados nos levam ao questionamento acerca de que tipo de Educação Ambiental seria possível frente essa realidade de privação do ambiente natural à qual a criança é sujeitada? É preciso repensar os espaços, ambientes e, também, o desenvolvimento dos projetos para as crianças. Afinal, o que seria a Educação Ambiental para a professora alçada a sujeito desta pesquisa? Verificou-se, então, a necessidade de procurar conhecer as representações das professoras sobre o meio ambiente.

Neste sentido, iniciou-se pela tentativa de se compreender o que as professoras de educação infantil das escolas investigadas já leram e estudaram sobre Educação Ambiental, se este tema interessava a elas e, ainda, o que seriam, para elas, temas relacionados ao meio ambiente. Para isso, duas questões foram elaboradas: Se alguma vez elas já haviam lido algo sobre o meio ambiente e, em caso positivo, se apreciavam a leitura deste assunto.

Das cinquenta e seis professoras entrevistadas três disseram que não sabiam ou que não gostariam de responder. Quarenta e sete professoras, ou cerca de 89%, afirmaram que já leram algo sobre o meio ambiente e 11% disseram nunca terem lido, como demonstra o gráfico 32. Este fato foi evidentemente marcante, pois se entendeu que esse percentual de professoras que acredita jamais haver tomado contato com artigos sobre o meio ambiente, certamente não relaciona o ambiente em que vive e que está próximo a si, como meio ambiente. De fato, mais marcante do que a afirmação de desinteresse sobre as questões ambientais é a idéia implícita em tal raciocínio, que exclui a realidade da entrevistada do conceito de meio ambiente.

Na questão formulada sobre a opção por este tipo de leitura, ou seja, se a professora gosta de ler sobre meio ambiente, a porcentagem foi praticamente a mesma, qual seja de 85%, que afirmaram apreciar, enquanto 15% disseram não gostar de tal leitura, como demonstra o gráfico 33. Suscita-se, novamente, acerca da visão distanciada e idealizada de meio ambiente, algo que fora devidamente corroborado em questões posteriores pertinentes a palavras significativas e temas importantes em Educação Ambiental, na visão das entrevistadas. Isto confirma a percepção de que a visão de meio ambiente é algo distante da realidade no

pensamento dessas educadoras, fato mais tarde constatado durante as questões sobre temas importantes dentro de meio ambiente e palavras que elas julgavam relacionadas com Educação Ambiental.

A partir da constatação de que para algumas educadoras a questão ambiental não se refere ao meio ambiente próximo de sua realidade, mas sim a questões genéricas ligadas ao ambiente natural e às relações antrópicas de intervenção neste ambiente, pode-se refletir sobre algumas conseqüências imediatas provocadas por esta visão.

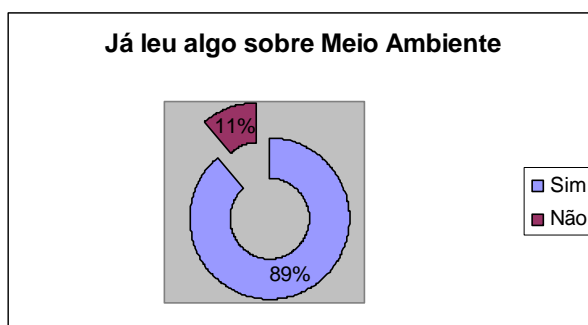


Gráfico 32

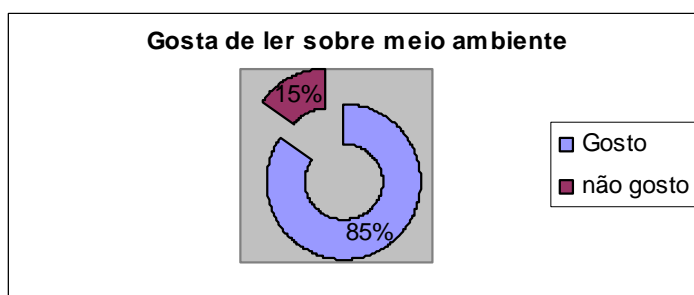


Gráfico 33

Percebemos que esta concepção influi profundamente no desenvolvimento dos projetos ambientais. Para Loureiro (2002), a distância encontrada entre os

educadores e as comunidades nas quais estão inseridos passa pela falta de aprofundamento nas questões educativas. Segundo este autor :

os profissionais e instituições envolvidos em Educação Ambiental precisam se aprofundar mais nas questões educativas para serem capazes de, a partir de uma dada realidade, que se insere na estrutura de poder na sociedade, elaborarem conjuntamente com a comunidade alternativas viáveis e transformadoras. (LOUREIRO, 2002, p. 31).

Por estes motivos, as questões sobre temáticas ambientais se tornaram tão elucidativas acerca das idéias das entrevistadas. Ao inquirir-se sobre temas de projetos que as professoras consideravam importantes dentro do assunto meio ambiente, encontramos as seguintes respostas: 76% referiram-se ao lixo, coleta e reciclagem, 14% sobre a conservação da água, 5% lembraram da conscientização sobre desmatamento e 14% lembraram de outras opções, conforme demonstra o gráfico 33. Na opção “outros” foram encontradas, mais comumente, as respostas visitas à “casa verde”¹³ e respostas relativas à higiene. Ressalta-se que essas categorias de opções de resposta foram elaboradas após o teste piloto que verificou apenas estas alternativas nas respostas dadas ao questionário.

Percebe-se que as questões da coleta seletiva e reciclagem de lixo estão muito presentes tanto nas escolas, como entre os educadores. Também se nota que em praticamente todas as outras opções existe uma relação direta com o ambiente natural, o que, relacionando os gráficos 32 e 33, leva-nos a concluir que, na visão de grande parte das educadoras, a Educação Ambiental limita-se a uma

¹³ A “casa verde” mencionada pelas professoras consiste num projeto também chamada casa da natureza. Refere-se a um espaço localizado junto à usina da empresa Belgo Mineira, do grupo Arcelor, em Juiz de Fora - MG, preparada para receber alunos do ensino fundamental das escolas da região em visitas previamente programadas e agendadas com a empresa.

abordagem da separação de lixo e das temáticas relacionadas ao ambiente natural.

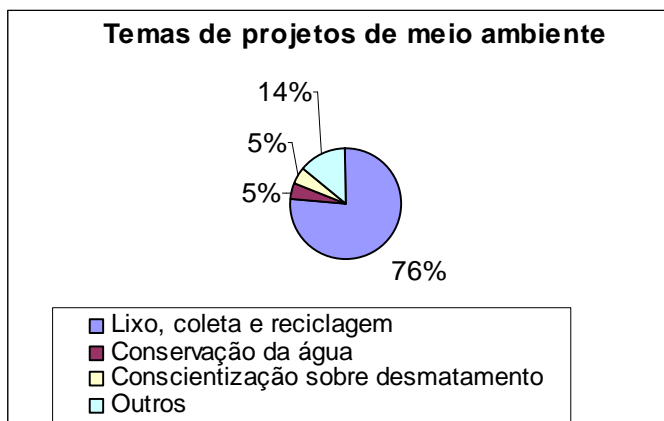


Gráfico 34

Quanto à coleta e reciclagem de lixo, corroborando

enquanto a prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2005, p. 118)

Além dos temas que efetivamente constituem-se em projetos desenvolvidos nas escolas solicitou-se às professoras que sugerissem alguns itens que poderiam ser trabalhados em Educação Ambiental. Com esta questão, objetivou-se pesquisar se existem outras temáticas consideradas, pelas educadoras, como sendo pertinentes à Educação Ambiental, mas que, não obstante, ainda não são projetos, de fato, implantados. Os resultados estão apresentados conforme o gráfico 35. Para esse tópico não havia categoria prévia como opção na resposta, possibilitando-se assim, aos educadores, maior amplitude e variedade nas respostas.

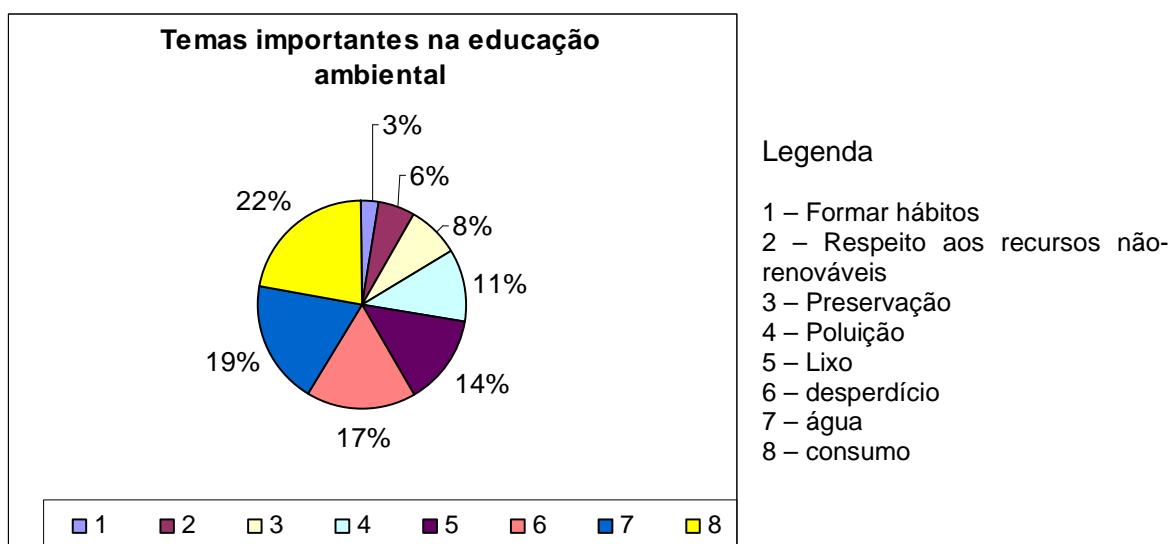


Gráfico 35

Novamente, constata-se que as questões relacionadas aos ambientes naturais ou à interferência do homem nestes ambientes são lembradas, em grande parte das repostas encontradas, especificamente em 75% delas.

Apesar da expectativa de amplas possibilidades de resposta percebemos que entre cinquenta e seis professoras, apenas oito temas foram lembrados. Ratificou-se, portanto, a impressão original de que as temáticas geradoras de projetos transversais nas escolas não surgem a partir da problematização com as crianças, e sim, do que as professoras consideram importante, a partir do significado atribuído ao meio ambiente para essas educadoras e para a sociedade na qual se inserem.

Este fato constatado pela pesquisa faz perceber o quão distante da Educação Ambiental crítica e emancipatória se encontram a maior parte dos projetos ambientais desenvolvidos nestas condições. Cita-se novamente Paulo Freire, que ao explicar sobre a falta de investigação por parte dos educandos para o desenvolvimento de projetos afirma que:

a tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. (FREIRE, 2005, p. 119).

Logo, as representações da professora sobre o meio ambiente passam a ser decisivas na escolha de temas-geradores que ela considere relevantes para a Educação Ambiental. É nessa trilha que a Educação Ambiental caminha – a interpretação do professor – e é nesta vereda que estão direcionados os rumos,

ou de uma Educação Ambiental libertadora, ou de uma Educação Ambiental conservadora. Sobre isso, CARVALHO, 2004, diz que:

... significa reconhecer que, se o educador ambiental é um intérprete, o chão onde se move é o das interpretações estruturantes do ideário ambiental contemporâneo, marcado pela tensão entre o repúdio e o enaltecimento da natureza. O fazer educativo, numa perspectiva hermenêutica, acessa essa espécie de gramática dos valores ambientais da sociedade. É dentro desse *repertório de sentidos sociais* que a educação, como prática interpretativa, aciona ênfases e constrói, dentro de sua autonomia relativa, uma via compreensiva do meio ambiente como campo complexo das relações entre natureza e sociedade. (CARVALHO, 2004, p. 34).

Considera-se, entretanto, na análise das respostas à questão relativa aos temas importantes para a Educação Ambiental, de relevância significativa a referência ao “consumo”, respondida por um número considerável de professoras, qual seja de 22%, bem como a resposta “formar hábitos” emitida por cerca de 3% das professoras.

Com efeito, os atuais hábitos de consumo da sociedade capitalista são, sem qualquer dúvida, um dos maiores problemas ambientais em qualquer grau de generalização e análise. Apesar de 22% das professoras haverem se referido ao consumo, não se constatou nenhum projeto de Educação Ambiental que abrangesse este tema.

O consumo é um fenômeno complexo que necessita com urgência de um amplo debate. ZACARIAS (2000), diz que consumimos muito mais pelo valor e prestígio atribuído ao produto do que pela necessidade de adquiri-lo. Desta forma, nunca haverá satisfação completa. Para esta autora, o fenômeno do consumo

é uma das questões mais complexas a serem estruturadas e entendidas. Ao refletirmos sobre essas questões, muitas perguntas surgem: para que tantas coisas? Qual é o custo disso? O que se ganha com isso? Essas perguntas desembocam certamente em questões existenciais e filosóficas, o que vem sendo analisado e investigado por teóricos do mundo contemporâneo. (ZACARIAS, 2000, p. 38).

A atual crise social traz a questão do consumo como indissociável dos projetos de Educação Ambiental. Verifica-se nos dizeres das professoras entrevistadas que essa relação entre o consumo e a Educação Ambiental, em muitos casos, já se encontra, previamente, estabelecida. Contudo, termina por reduzir-se, quase sempre, à redução do desperdício e à reciclagem. Tal fato, pode ser observado nas afirmações ora reproduzidas de uma professora entrevistada: *“Daí eu falo com os meus alunos sobre o chuveiro, o celular e várias coisas sobre consumo. Mas, eles não tem o hábito de separar o lixo. Na minha casa, (ela mora no mesmo bairro da escola) eu separo o lixo. Minha mãe me chama de doida, porque eu separo o lixo”*, conforme texto extraído da nota expandida 2, anexo IV. Para Lima, o fenômeno do consumo é inerente à Educação Ambiental. Ele afirma que:

a presente crise ético-cultural, caracterizada, entre outros fatores, pelo fetiche do consumo que em décadas recentes se converteu, talvez, na única ideologia remanescente – pela exacerbação de valores individualistas, utilitaristas e de competitividade, pela escalada da violência, da corrupção, do consumo e tráfico de drogas e pela crescente corrosão do sentido da vida – é outro desafio ao projeto de sustentabilidade e ao tecido civilizatório global que o mercado não está minimamente habilitado a responder. (LIMA, 2002, p. 106).

O consumo que atinge toda a sociedade não exclui a criança, ao contrário, apropria-se totalmente da infância e cria produtos específicos para a sua faixa etária. Sem acesso às discussões e reflexões de seus próprios hábitos de consumo, a criança queda-se totalmente passiva ao consumismo. Sobre esta questão, RATONN afirma que:

não há dúvida de que essa inserção tão precoce da criança no universo do consumo é influenciada pelos meios de comunicação, pela televisão e pelo cinema. E fico me perguntando se, historicamente, esse é um processo irreversível, se a gente tem que assisti-lo de forma passiva, reclamando um pouco, mas, ao final, aceitando alguma coisa que é muito mais forte do que nós. (RATONN, 1997, p. 58).

A Educação Ambiental desenvolvida nas escolas, por conseguinte, deve levar estes fatores em consideração. Não existe uma efetiva Educação Ambiental sem mudança de hábitos e de estilo de vida. Essa discussão é necessária desde a infância. Para Zacarias:

a proposta de um novo estilo de vida exige a libertação do consumidor das necessidades impostas pela sociedade de consumo, o que requer um processo de aprendizado, uma conscientização, e a contribuição da educação nesse processo vai ser fundamental. A Educação Ambiental insere-se, neste contexto, como estrutura fundamental devido a seus princípios críticos de questionamento dos paradigmas vigentes na sociedade industrial de consumo. (ZACARIAS, 2000, p. 27).

Eis que, ainda com o objetivo de ampliar a pesquisa acerca das idéias que o termo Educação Ambiental remetem no pensamento das educadoras pesquisadas, solicitou-se a elas que dissessem cinco palavras que se

relacionassem ao meio ambiente e à Educação Ambiental. As respostas encontradas foram descritas na tabela 1, infra-reproduzida.

Nesta tabela, buscou-se catalogar, num mesmo grupo, as palavras que expressassem o mesmo sentido.

Nota-se, novamente, que as palavras que mais representam a Educação Ambiental para estas professoras são as palavras que expressam alguma relação com o ambiente natural. Das duzentas e cinquenta e nove palavras lembradas, oitenta e oito, ou seja, 34% se referem a algum elemento natural.

É curioso perceber que a questão do consumo anteriormente referida, não fora aqui lembrada como palavra relacionada à Educação Ambiental. Acredita-se, todavia, por aproximação semântica, que as palavras economia e desperdício surgiram como uma menção indireta à redução do consumo.

Palavras que representam Educação Ambiental e meio ambiente para as professoras entrevistadas	Número absoluto	Porcentagem
Plantas – árvore – verde –semente –solo – água – ar – animais – ser vivo – vida – natureza – meio ambiente – ecologia	88	34,0 %
Lixo – reciclagem – reaproveitamento	36	13,9 %
preservação – proteção – conservação – cuidar	25	9,7 %
respeito – desrespeito	23	8,9 %
Equilíbrio – desequilíbrio – enchente – queimadas – desmatamento – poluição	18	6,9 %
Higiene – limpeza	16	6,2 %
Desperdício – economia	11	4,2 %
Educação – limite – conhecimento – responsabilidade – consciência – prioridade	9	3,5 %
Sociedade – comunidade – ser humano – planeta	9	3,5 %
Bem-estar – saúde – beleza	8	3,1 %

partilhar- conviver – influenciar – exemplo – integração – interação	7	2,7 %
Amor – amizade – carinho – sinceridade	6	2,3 %
Futuro – esperança – renovação	3	1,2 %
TOTAL	259	100%

Tabela 1: Palavras que representam Educação Ambiental e meio ambiente para as professoras entrevistadas

Além de tais dados, como se ressaltou ao longo das entrevistas, a questão do lixo e da reciclagem consiste no tema mais presente como projeto de Educação Ambiental. Também entre as palavras ora citadas, esses temas aparecem com significativa expressão, em trinta e seis citações, ou seja, praticamente 14% das respostas.

Essas duas questões representaram praticamente a metade das respostas encontradas e nos sugerem, juntamente com os dados referentes aos projetos desenvolvidos e os temas julgados importantes, que a representação social da professora de educação infantil, está presente, majoritariamente, nos elementos naturais do meio ambiente e na questão do lixo, especificamente quanto à separação e reciclagem, excluindo-se a questão da redução do consumo.

A questão do lixo, encontrada na forma de projetos e na lembrança das professoras como referência de Educação Ambiental, oferece uma outra indagação para reflexão.

Com muita frequência, as professoras referiram-se aos três R's da Educação Ambiental, ou seja, Reduzir, Reutilizar e Reciclar, porém quando se trata de projetos pedagógicos, encontra-se, basicamente, apenas o R de reciclar, além de projetos de incentivo à separação de lixo, ou seja, a coleta seletiva.

Percebe-se que a discussão do consumismo é colocada, mais uma vez, de lado. O R de reduzir não é sequer lembrado, como se nota nos dizeres exemplificativos de uma professora entrevistada: *Perguntei se alguma vez ela discutiu com os alunos sobre hábitos de consumo e ela me disse que uma vez a vice-diretora da escola, “ – explicou pra gente sobre os 3 Rs, que significa..... reciclar, reaproveitar e não me lembro o outro”,* conforme texto extraído da nota expandida 2, no anexo IV.

Sabe-se que este esquecimento, não ocorre por acaso. Desde a proposta de implantação da Pedagogia dos três R's, os meios de comunicação e o discurso oficial reforçam somente a idéia da reciclagem, pois, desta forma, não se acarreta qualquer diminuição de consumo. A autora Zacarias (2000), afirma que:

podemos perceber que tanto o discurso oficial como o crítico propõem um metodologia para a discussão da questão: a Pedagogia dos Três R's — Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Entretanto, as ênfases variam: enquanto a corrente oficial fala em redução da embalagem, a corrente crítica propõe a redução do consumo. Já o reaproveitamento dos materiais é defendido apenas pelo discurso crítico, enquanto que a reciclagem é o elemento comum às duas correntes. (ZACARIAS, 200, p. 23).

Portanto, os projetos ambientais desenvolvidos nas escolas, assim como o envolvimento das crianças da educação infantil nesses projetos transita, necessariamente, pelas representações que as professoras têm sobre o meio ambiente, além da importância dispensada à Educação Ambiental. Tais representações passam, desde a escolha dos temas, à importância de discutir ou refletir sobre eles e, principalmente, pela questão da necessidade do envolvimento e de discussão com as crianças.

Finalmente, na busca pelo desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica julga-se necessário ainda expor, mediante exemplificação, acerca do risco da inocuidade de projetos realizados sem a devida contextualização da criança. Assim cita-se que ao término da passeata que se acompanhou em uma determinada escola, as crianças colaram nas paredes os cartazes que haviam carregado ao longo do trajeto e que traduziam as mensagens propostas. As frases, elaboradas por elas em conjunto com seus professores, demonstram a desvinculação com a realidade próxima dos alunos e o conseqüente distanciamento entre o discurso adotado e a vida cotidiana da criança.

As fotografias infra-reproduzidas dos cartazes¹⁴ em questão exprimem, de modo translúcido, o que ora se afirma. Expressões utilizadas, tais como: “*Se podemos construir prédios, casas e indústrias... Porque não reconstruir as florestas do Brasil*”; “*O mundo está doente. Cuide do meio ambiente.*”; “*Ame a vida, ame a natureza, pois sem ela a vida não é a mesma.*”, exemplificam a distância entre a experiência imediata da criança e o tom panfletário que, muitas vezes, resulta infrutífero para mudança de atitudes e a assunção de uma postura crítica frente ao ambiente.

¹⁴ Os cartazes citados foram fotografados e encontram-se no anexo IX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Imaginando oceano, as crianças

brincam na poça d'água"

(Carlos Novais)

A preocupação com aquecimento global, derretimento das calotas polares, escassez de água, bem como outros sinais de uma grave crise, começa a ser indissociável de nosso cotidiano e, as crianças, não ficam alheias a esta discussão. Elas escutam, pensam, questionam atitudes e ações. A escola e os educadores não podem ficar indiferentes a tais anseios, nem excluir os seus alunos de tais reflexões, de inegável importância. Todavia, limitar o estudo sobre o meio ambiente a essas questões genéricas e distantes, especialmente para crianças pequenas, pode redundar em duas situações, igualmente angustiantes, quais sejam a dissociação entre o cotidiano da criança e as questões ambientais; e a permanência dos hábitos, atitudes e posturas incompatíveis com uma visão crítica da temática ambiental.

Os projetos interdisciplinares em Educação Ambiental devem, neste sentido, levar em consideração a faixa etária pertencente à educação infantil e serem discutidos a partir de abordagens compatíveis com as crianças.

Apesar de se constatar que a grande maioria das escolas apresenta projetos de Educação Ambiental e que, também a grande maioria das professoras,

as quais são sujeitos da presente pesquisa, acredita que este tema seja relevante na educação infantil, o efetivo desenvolvimento dessas atividades está muito distante da realidade. Aliás, cabe ressaltar-se que a dificuldade em realizar, de fato, projetos transversais e interdisciplinares consiste, em si, um obstáculo para as escolas. Tal barreira decorre tanto do desconhecimento de muitas educadoras, quanto da arraigada prática pedagógica de considerar o educando como “depositário” da educação ministrada.

Percebe-se também que a visão naturalista, bela, intocável e distante da natureza está ainda muito presente na representação social das educadoras. Essa concepção afeta profundamente o desenvolvimento de temas relacionados à Educação Ambiental, pois remete a temas dissociados da realidade próxima do educando, tornando as questões ambientais restritas aos elementos naturais e, portanto, alheias à intervenção humana. Nada mais deletério para a mudança de hábitos e posturas dos educandos, vez que se o indivíduo não reconhece o seu ambiente como parte da crise estabelecida e não se assume como sujeito capaz de agravar ou amenizar tal crise, a Educação Ambiental queda-se sem sentido e inócua.

Considerações relevantes também resultam da observação de que a Educação Ambiental, em diversas situações verificadas, resumia-se à separação do lixo para a coleta seletiva. Não há dúvida quanto à importância da conscientização acerca do destino do lixo, contudo, o mero ato de separar lixo para reciclagem resulta incompleto, sem a abordagem de questões igualmente importantes. Com efeito, tal discussão redundava muito mais em uma forma superficial de se esquivar do desenvolvimento de uma Educação Ambiental crítica

do que em mudança real de perspectiva dos educandos. Há, portanto, a fuga, consciente ou não, de questões centrais a serem estudadas em Educação Ambiental, como por exemplo, o consumo.

O consumismo, crucial para a discussão em um projeto de Educação

relacionadas com projetos não é constante, todas as educadoras disseram que seria importante a participação delas.

Intrigante é o fato de que, mesmo entre as educadoras, não existe uma reflexão quer sobre o desenvolvimento de projetos, quer sobre o desperdício, ou mesmo em busca de uma mudança de seus hábitos. Logo, o já citado desperdício de material didático, a presença maciça de materiais descartáveis e a grande quantidade de lixo produzida demonstram que as questões ambientais não atingiram a realidade sequer das professoras envolvidas. Não obstante, a própria ênfase dispensada a projetos de separação de lixo demonstra como a pretensa autonomia da escola na elaboração de projetos sofre influência avassaladora dos meios de comunicação.

Todavia, a prática ora vivenciada, assim como os estudos apresentados no decorrer deste trabalho apontam que, embora incipiente, a maior participação crítica e reflexiva de todos os envolvidos com os projetos ambientais consiste no caminho para que a Educação Ambiental deixe de ser um belo e distante ideal e torne-se parte integrante da vida de alunos e professores.

6 –Referências Bibliográficas

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “**Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende**”: **significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de André. **Etnografia da prática escolar**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1985.

BONETTI, Nilva. **O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: E SUA ESPECIFICIDADE?**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>

BOOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. 1. ed. Porto: Porto editora, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 4 – Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares para a educação infantil**. Volume I: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais curriculares para a educação infantil**. Volume III: Conhecimento de Mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CAHALI, Yussef Said org. **Constituição Federal Código Civil Código do Processo Civil**. 5ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

CASTRO, Ronaldo Souza de Castro. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Carina.M..**Vamos brincar de índio?: práticas e representações sobre a temática indígena na escola.** 2003. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **A Metodologia do Ensino de ciências.** 2. ed. São Paulo: Atual, 1994.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles & FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Criar e Educar em Instituições de Educação Infantil.** In Minas Gerais / SEE. Projeto Veredas Formação Superior de Professores - Modulo 7. Belo Horizonte, 2005.

DURKHEIM, Emile. **O suicídio: estudo sociológico.** In: Durkheim, E. Os Pensadores. 1ª Ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

FLICK Uwe. **Pesquisa Qualitativa.** 2. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

FORMOZINHO, Júlio Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko Morchida org. **Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração.** 1. ed. São Paulo: Thomson, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40º Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN Jr. M., org. **Os Intelectuais na História da Infância.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002

FREITAS, Marcos Cezar de. **Da idéia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma.** In. Os Intelectuais na História da Infância. 1ª ed. São Paulo: Cortes, 2002.

GONDRA, José. **“Modificar com bravura e prevenir com cautela”. Racionalidade médica e higienização da infância.** In. Os Intelectuais na História da Infância. 1ª ed. São Paulo: Cortes, 2002.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares. **A Construção do “Infantil” na Literatura Brasileira.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22, 1999, Caxambu. Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>.

KUHLMANN JR., Moysés. **A circulação das idéias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX.** In. Os Intelectuais na História da Infância. 1ª ed. São Paulo: Cortes, 2002.

LAYARGUES, Philippe Pomier. **Um Panorama da Educação Ambiental no Brasil.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25, 2002, Caxambu. Anais GT22. Disponível em <http://www.anped.org.br/inicio.htm>.

LEFF, Henrique. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável.** In: Zacarias, R. Consumo, Lixo e Educação Ambiental. 1ª ed. Juiz de Fora: FEME, 2000.

LIMA, Gustavo da Costa. **Crise Ambiental, Educação e Cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória.** IN: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.;

_____. **O discurso da Sustentabilidade e Suas Implicações para a Educação.** 2003. Dissertação - Campinas: ANPPAS - Unicamp, 2003.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em [http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1734 --Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1734--Int.pdf).

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Crítica: Princípios Teóricos e Metodológicos.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Hotbook, 2002.

_____, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental.** 1ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MAGALHÃES, Luiz Marconi Fortes. **Educação Ambiental, Teoria e Prática para as pessoas e as sociedades do século XXI.** 1ª Edição. Belém: Alves, 2006.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **A Formação de Profissionais da Educação Infantil: em foco, a relação teoria e prática.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26, 2003, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/hildaaparecidalinharesmicarello.rtf>

MOCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** 1ª Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PEREIRA, M. R.. **Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade.** Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2003.

PINTO, Vicente Paulo dos Santos. **Ecodesenvolvimento, Desenvolvimento Sustentável e as Diferentes Propostas de Sustentabilidade para a Amazônia Brasileira.** IN: Zacarias, R & Pinto, V P. Educação Ambiental em Perspectiva. 1ª Edição. Juiz de Fora: FEME, 2002.

RATONN, Helvécio. **Brincar x Consumir.** IN:Garcia, C. A. Org. Infância, Cinema e Sociedade.1ª Ed. Rio de Janeiro: Ravil. 1997.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social.** 1ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SELLES, Sandra Escovedo & FERREIRA, Márcia Serra. **Formação docente em Ciências – Memórias e Práticas.** 1ª Edição. Niterói: EDUFF, 2003.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29, 2006, Caxambu: Anais GT7. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2304--Int.pdf>.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa.** Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **A Educação Infantil na Realidade Brasileira Contemporânea**. In MINAS GERAIS / SEE. Projeto Veredas Formação Superior de Professores - Modulo 7. Belo Horizonte, 2005.

ZACARIAS, Rachel. **Consumo, lixo e educação ambiental – Uma abordagem crítica**. 1ª Ed. Juiz de Fora: Feme, 2000.

Sites:

(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm).

ANEXO I

13) Tipo de escola em que estudou	Pública	Privada	Ambas
-----------------------------------	---------	---------	-------

b) Formação Profissional

14) Principal razão da opção por essa carreira	Influência do professor	Influência familiar	vocação	Falta de opção	Outros
---	-------------------------	---------------------	---------	----------------	--------

15) Formação:	Leiga P. 17 P. 28	Magistério (2º grau) P. 19 P. 28	Magistério Superior: () comp. () incomp. P. 19 ou 20 - Em diante	Pedagogia: () comp. () incomp. P. 19 ou 20 - Em diante
---------------	-------------------------	--	--	--

16 – Mais algum outro? (citar)

17) Se leiga: Nunca tentei me capacitar na área, porque:	Pretendo mudar de área	Nunca achei necessário	Não tive oportunidade	Estou me capacitando agora. Qual curso? _____
--	------------------------	------------------------	-----------------------	--

18) Se magistério:

Nunca iniciei o curso superior porque:	Pretendo mudar de área	Nunca achei necessário	Não tive oportunidade
--	------------------------	------------------------	-----------------------

19) Se cursando superior. Qual?	Normal Superior – particular	Normal Superior – Projeto Veredas	Pedagogia – particular	Pedagogia – UFJF
---------------------------------	------------------------------	-----------------------------------	------------------------	------------------

20) Local da Graduação	UFJF	Outra Univ. Pública	CES	outra Univ. Privada
------------------------	------	---------------------	-----	---------------------

39) Qual é o tema do projeto?	Lixo, coleta seletiva e reciclagem	Conservação da água	Conscientizaçã o do desmatamento	Outro: _____
40) A educação infantil na sua escola participa ativamente do projeto	Sim, sempre	Sim, as vezes	Não, mas irá participar	Não, nunca participou..... Por que? _____
41) Você considera o ambiente tão importante quanto outros temas trabalhados com crianças na pré-escola? () Sim () Não, o tema é importante mas não é prioridade () o tema não é importante				
42) Você acredita em projetos de educação ambiental? () Sim () Não				
43) Além dos projetos, você realiza atividade ligadas ao ambiente com as crianças? () Sim () Não Poderia citar alguns? _____				
44) Você acredita que as crianças mudam as suas atitudes com projetos de Educação Ambiental? () Sim, muito () Sim, mas pouco () Não mudam () ainda não percebi				
45) Você costuma fazer trabalhos fora da sala de aula com seus alunos? () Sim () Não				
46) Você já leu textos ou reportagens sobre Ed. Ambiental? () Sim () Não				
47) Você gosta de ler sobre este assunto? () Gosto () Não gosto				
48) Você já utilizou algum destes textos/reportagens com seus alunos? () Sim () Não				
49) Qual tema você acha mais importante dentro do tema ambiente?				
50) – Cite 5 palavras que lembrem a educação ambiental para você.				

ANEXO II

Escolas do Município de Juiz de Fora que atendem crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos (2º e 3º período) e outras séries do ensino fundamental. Dados obtidos com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, em abril de 2005.

Escola Municipal Santa Cecília Rua Geraldo Miguel Miana, 370 – Bairro: Stª Cecília
Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo Rua Araguari, 100 – Bairro: Dom Bosco
Escola Municipal Álvaro Lins Rua Antônio José Corso, 100 – Bairro São Judas Tadeu
Escola Municipal Cecília Meireles Rua João Evangelista dos Santos, 35 – Bairro: Nova Era
Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade Rua Corjesus Simão Teixeira, 83 – Bairro: Nova Era
Escola Municipal Eunice Alves Vieira Rua Antonio Guimarães Peralva, 400 – Bairro: Barbosa Lage
Escola Municipal Almerinda de Oliveira Tavares Povoado de Chapéu D' Uvas
Escola Municipal Maria das Dores D. L. F. Leite (Profª) Rua Paulo Garcia, 627 – Bairro: Benfica
Escola Municipal Thereza Falci Rua Tenente Guimarães, 398 – Bairro: Santa Lúcia
CAIC Prof Núbia P. de M. Gomes Rua Antônio Mourão Guimarães, 620 – Bairro: Santa Cruz
Escola Municipal João Panisset (Prof.) Rua Jorge Knopp, 75 – Bairro: Progresso
Escola Municipal Lions Centro Estrada da Graminha
Escola Municipal Bom Pastor Rua Luiz Antônio Thomaz, 464 – Bairro: Cidade Jardim
CAIC Rocha Pombo Rua Açaí, 250 – Bairro: Amazônia
Escola Municipal Menelick de Carvalho BR. 267 – Santa Oráida - Usina 02 – Bairro: Retiro
Escola Municipal Olinda de Paula Rua Magalhães R Padre Acácio Duarte, 02 – Bairro: Jardim Esperança
Escola Municipal Marília de Dirceu Rua. Orlando Riani, 2198 – Bairro : Filgueiras
Escola Municipal União da Betânia Rua 09 de Julho, 144 – Bairro: Granjas Betânia
Escola Municipal Theodoro Frederico Mussel Rua Queluz, s/nº – Bairro : Nossa Senhora das Graças
Escola Municipal George Rodenbach

Avenida Juiz de Fora, 667 – Bairro: Grama
Escola Municipal Marcos Freesz Rua. Prof Pelino de Oliveira, s/nº – Bairro: Eldorado
Escola Municipal Quilombo dos Palmares Rua Antônio Francisco Lisboa, 30 – Bairro: Sagrado Coração
Escola Municipal Fernão Dias Paes Rua Gustavo Fernandes Barbosa, 155 – Bairro: Bandeirantes
Escola Municipal Oscar Schmidt (Prof.) Rua José Vicente, 424 – Bairro: Sta Rita de Cássia
CAIC Prof. Helyon de Oliveira Rua Diva Garcia, s/nº – Bairro: Linhares
Escola Municipal Antônio Faustino da Silva Rua Diva Garcia , 266 – Bairro:Três Moinhos – Linhares
Escola Municipal João Guimarães Rosa Cruzeiro de Santo Antônio
Escola Municipal Arlete Bastos de Magalhães Rua Wagner Giancolli, 220 – Bairro: Parque Independência
Escola Municipal Clotilde Peixoto Hargreaves Rua Diva Garcia, 3840 – Bairro Linhares

ANEXO III

Nota expandida 1

A escola

Dirigi-me à escola, já com o intuito de tudo observar. O primeiro aspecto que achei interessante foi o fato da escola ser praticamente a primeira construção visível ao se adentrar aquele bairro. A escola era cercada por um muro e, para entrar, era necessário tocar um interfone e esperar que atendessem. Não era possível observar seu interior pelo lado de fora, por ser totalmente fechada.

Ao entrar, observei um painel grande com várias frases sobre o meio ambiente (FOTO 1). Este painel estava montado em virtude da proximidade da semana do meio ambiente e de alguns eventos que aconteceriam na escola em razão da comemoração.

Observei e li as informações do painel que continham imagens de flores, feitas em cartolina e um convite para os alunos participarem de um evento que aconteceria na escola no sábado e debateria questões ligadas ao ambiente.

A escola apresentava um chão coberto de cimento, com a parte próxima à secretaria revestida de piso frio. Havia um pequeno jardim, sem cuidado e poda, com algumas plantas, inclusive, doentes.

Um corredor dava acesso à secretaria, sala dos professores e sala da direção. Tudo era muito organizado e muito limpo. Havia muitos quadros de aviso com muitos recados e informações para os professores.

Entre a sala dos professores, a secretaria e a sala da direção encontravam-se os banheiros e um bebedouro, com um garrafão de água mineral. Em cima do garrafão havia um suporte para copos descartáveis, carregado de copos.

Havia uma grande lixeira ao lado com o aviso: “aqui só lixo reciclável”. Na sala dos professores também havia lixeira, porém não continha tal aviso.

Saí da secretaria para andar pela escola. O chão era de concreto. Uma parte de um pequeno pátio perto da sala dos professores prendia a atenção por apresentar vários desenhos da brincadeira infantil “amarelinha” pintados no chão.

A escola possuía uma biblioteca e alguns computadores numa grande sala. Nas outras salas de aula as paredes apresentavam muitos cartazes com teor

pedagógico, tais como alfabeto com desenhos ilustrativos de cada letra, envelopes com nome dos alunos, montando uma espécie de varal para anexar os trabalhos realizados durante o ano. Em duas salas, verifiquei a presença de painéis com material emborrachado e, em apenas uma sala, vi painel feito com isopor. Todas as salas eram bem enfeitadas.

A direção me explicou que a escola funciona em três turnos e as crianças da educação infantil estudam nas salas de aulas com carteiras normais, pois não existem carteiras apropriadas para elas. Na mesma sala em que, no período da manhã, há uma 7ª série, no período da tarde existe um 2º período e, à noite, serve a uma 6ª série.

A cantina da escola era grande e, ao observar o recreio, percebi que, grande parte das crianças, merendavam. Algumas traziam seus lanches de casa e muitas comiam “salgadinhos industrializados”. Após o recreio, observei a sujeira deixada no pátio, tanto de restos de salgadinhos e pipocas, que ficavam espalhadas, quanto de embalagens.

As cantineiras e funcionárias, em pouco mais de meia hora, efetuaram a limpeza de toda sujeira que fora depositada em sacos de lixo e colocada, sem controle seletivo, em duas lixeiras muito grandes que ficavam na lateral do pátio.

Fiquei surpresa ao perceber que o lixo da lixeira de copos descartáveis que ficava na sala dos professores também era colocado junto com os demais restos, nas lixeiras da lateral do pátio.

Informaram-me que, naquela escola, havia o recolhimento de lixo, através do caminhão da coleta seletiva e que a escola informaria para a comunidade acerca desta coleta.

O lixo orgânico da cantina da escola não era depositado junto com o restante, pois, segundo informações, um produtor rural da região que mantinha uma criação de porcos, utilizava-se de todo o resíduo da cantina. Aliás, com pesar, percebi que existia um grande desperdício de comida, não havia preocupação de guardar ou separar as sobras. Mais tarde, em conversa com uma das cantineiras, fui informada de que era proibido guardar ou até mesmo dar as sobras de comida.

A escola funcionava de maneira organizada e, durante as atividades escolares, apenas se escutava o burburinho normal de crianças em ambiente escolar. As funcionárias, professoras, secretários e direção me receberam muito bem e não demonstraram, em momento algum, incômodo com as minhas observações.

ANEXO IV

NOTA EXPANDIDA 2

Conversando e refletindo sobre o meio ambiente e a educação infantil

Sentamos, eu e a professora do segundo período, para conversar sobre Educação Ambiental. Procuramos um lugar mais reservado, pois a sala de professores e adjacências encontravam-se envoltas em confusão devido à presença de muitos alunos e professores naquelas dependências. A professora sempre se mostrou bastante disposta a conversar e responder prontamente a todas as questões.

Perguntei-lhe se sabia da existência, na escola, de um exemplar do Referencial Curricular da Educação Infantil. A resposta foi afirmativa e a professora me disse que estava, inclusive lendo o livro atualmente. Ao questioná-la sobre as informações referentes ao meio ambiente presentes do referencial, ela me informou que até o momento estava estudando mais especificamente sobre currículo e organização do currículo na educação infantil. Antes que de qualquer outra pergunta, ela me disse que adorava a educação infantil e acreditava ser esta uma das áreas mais importantes da escola. Por isso, gostaria de, no futuro, dedicar-se ainda mais à educação infantil.

Ela me informou que o projeto político pedagógico — PPP — da escola fazia referência ao meio ambiente como uma área prioritária, mas que, atualmente, eles estavam discutindo sobre o PPP entre os professores, em reuniões mensais, com o objetivo de atualizá-lo.

Naquela ocasião, a área de meio ambiente era abordada na escola, principalmente através de um projeto interdisciplinar e transversal, chamado de “O dia do meio ambiente na escola e a conferência do meio ambiente”. Contudo, havia a discussão acerca da possibilidade de transformar esses poucos dias em um trabalho com duração estendida a todo o ano letivo.

Quando perguntei sobre a participação da educação infantil nos trabalhos do meio ambiente ela me informou que, nos anos anteriores, enquanto as demais crianças fizeram uma caminhada pelo bairro com cartazes sobre o meio ambiente,

as crianças pequenas, da educação infantil, ficaram na escola assistindo ao vídeo “Tá limpo”. Além desse vídeo institucional educativo foram contadas algumas histórias com fantoches para as crianças pequenas, enquanto acontecia a referida caminhada.

Naquele ano “a idéia é que as crianças menores participem junto na caminhada.... nós estamos nos preparando para isso... nós estamos produzindo com as crianças vários coraçõezinhos verdes que elas vão levar e distribuir na caminhada.” O objetivo da caminhada é informar a população sobre a coleta seletiva e dizer-lhes que não se pode jogar o lixo nas ruas.

Além dessa caminhada, a professora me informou que sempre trabalha nas salas de aula com músicas envolvendo o lixo, com o descarte do lixo, tanto no chão da escola, quanto na rua.

Durante nossa conversa, a professora disse que gostava muito do tema do meio ambiente e que se encontrava muito preocupada com os problemas ambientais, pois ela estava grávida e com muito medo do que pode acontecer com o planeta. Ela disse “eu tenho medo ‘por causa’ da minha filha. Eu tenho preocupação com o bem estar dela”.

Comentou, então, achar que existe notável falta de informação para as pessoas e, mesmo ela, que sempre se preocupava, por exemplo, com o lixo e a poluição, acabava fazendo coisas erradas. Por exemplo: “eu nunca sei o que fazer com as minhas pilhas. Outra coisa (...) é (...) o óleo de cozinha usado. A minha cara até queimou de vergonha quando meu marido me falou que na empresa dele explicaram que não pode jogar no ralo da pia. Eu sempre achei que essa seria a melhor opção. Daí, eu jogava o óleo e colocava bastante detergente junto, pra dissolver logo (...) olha só que horror, duplamente poluidora! (...) fiquei tão triste quando soube que fazia errado”.

Continuamos conversando sobre a participação da educação infantil nos projetos de educação ambiental. Sua opinião era de que as crianças pequenas podiam participar dos projetos, mas com atividades diferentes. Disse que, no ano anterior, as crianças não participaram de qualquer atividade, mas que este ano elas iriam participar.

A professora continuou, em seguida, confirmando que acreditava que os projetos de meio ambiente ajudem na educação das crianças, ressaltando, entretanto que, em sua opinião “as crianças já desenvolveram hábitos ruins, pois têm funcionários pra limpar a sujeira deles.”

Na sala de aula, a professora disse que reutiliza papéis e incentiva os alunos a fazerem o mesmo. Inclusive quando há brincadeiras, como “massinha, ela forra a mesa ,de cada um, com uma folha de papel ofício já usada. Assim, além de não gastar folhas novas “não sobra pro pessoal da limpeza ter que tirar a massinha da mesa”.

Perguntei se alguma vez ela discutiu com os alunos sobre hábitos de consumo e ela me disse que uma vez a vice-diretora da escola “explicou pra gente sobre os 3 Rs que significa..... reciclar, reaproveitar e não me lembro o outro. Daí eu falo com os meus alunos sobre o chuveiro, o celular e várias coisas sobre consumo. Mas, eles não tem o hábito de separar o lixo. Na minha casa, (ela mora no mesmo bairro da escola) eu separo o lixo. Minha mãe me chama de doida, porque eu separo o lixo.”

Combinamos que a continuação daquele diálogo ocorreria durante as atividades do meio ambiente que iriam acontecer nas duas semanas seguintes. Despedimo-nos em meio ao tumulto do final de aula.

ANEXO V

NOTA EXPANDIDA 3

As comemorações do dia do meio ambiente

Sábado com céu limpo. As crianças se alvoroçavam perto da escola, já que os portões ainda não haviam sido abertos. Era dia de comemoração do meio ambiente. Por volta das 8:40h foram abertos os portões da escola. As crianças que estavam previamente cadastradas como representantes de suas turmas (cerca de nove em cada turma) foram se apresentando a uma equipe de alunos, responsável pela entrega dos crachás. Esta equipe estava organizada em algumas carteiras próximas da entrada.

Os estudantes se identificavam, pegavam o crachá e se dirigiam para as classes respectivas. As classes estavam divididas por temas. Foram escolhidos os seguintes assuntos para discussões: desperdício de alimentos, desperdício da água, o lixo, os seres vivos (animais e plantas).

Os professores também estavam divididos entre os grupos para participar das discussões. Eles haviam escolhido, previamente, textos que serviriam de base para as discussões com os alunos. A idéia era organizar uma conferência, onde alguns alunos seriam os porta-vozes de cada grupo nas discussões com o restante da turma. Segundo a vice-diretora “a proposta do trabalho é que os alunos participem das discussões e depois levem o que foi proposto para os seus colegas de turma, como multiplicadores. É a primeira vez que fazemos algo deste tipo. Não foi fácil conseguir os alunos para virem, pois a atividade não vale nota e eles tiveram que vir num dia de sábado e muitos tem outras atividades marcadas. Mas, por fim, apesar de não ter conseguido nove alunos certinhos em cada turma, eu consegui alguns alunos a mais em outras turmas e temos o suficiente para garantir as atividades de hoje”.

Perguntei à vice-diretora sobre quais séries faziam parte daquele trabalho e ela me explicou que, das discussões, estavam participando as quartas, quintas,

sextas, sétimas e oitavas séries do ensino fundamental e o primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio.

Quis saber das crianças e ela me disse que “achamos que as crianças não participariam adequadamente do debate, então pensamos outras atividades para elas, e separamos duas salas, uma com fantoches e outra com o vídeo “tá limpo”, pra elas assistirem”. Lembrei-me da conversa anterior com a professora da educação infantil, em que fora mencionada esta atividade que já havia sido realizada em outros anos.

As atividades começaram. Nas salas de aulas, divididos por temas, estavam os professores (cerca de três em cada turma) e os alunos. Distribuídos os textos principiaram-se as discussões que, a princípio, eram mais monólogos dos professores do que realmente debates, visto que os alunos, talvez pela pouca experiência neste tipo de atividade, não se sentiam cómodos em dar opiniões.

Procurei pelas crianças e não havia mais de vinte, porém a maioria era da primeira, segunda e terceira série. A participação das crianças da educação infantil foi, dessa forma, inexpressiva.

Contudo, as professoras da educação infantil participaram ativamente de todas as atividades com as crianças, auxiliando nas atividades de fantoches, vídeo, desenho e pintura, que foram elaboradas para elas. Pude observar que as crianças pintaram gravuras que continham as seguintes frases: “Respeite o meio ambiente”, “jogue lixo no lixo”, “não jogue lixo no rio”.

Ao final das atividades, os estudantes que participaram dos debates fizeram cartazes explicando as suas conclusões e elaboraram “atas” das decisões e/ou opiniões presentes nos debates. Um representante de cada sala leu o documento do seu grupo e ficou responsável em transmitir para a sua turma o que foi debatido.

Os alunos retiraram-se os professores, direção, secretário e coordenadora pedagógica reuniram-se em uma sala de aula, na qual analisaram as atividades desenvolvidas naquele sábado. Passou-se a um rápido, porém bastante intenso apanhado dos acontecimentos. Os professores avaliaram bem a participação dos alunos e ponderaram sobre o fato desta iniciativa haver sido inédita na escola.

Apesar de perceber que muitas das atividades propostas, bem como muitas das ações encontrarem-se distanciadas da realidade, notou-se que muitos estudantes pensaram sobre o “seu” meio ambiente nas discussões.

A reunião dos professores terminou por volta das 11:40h, com o encerramento das atividades e saída de todos. As atividades daquele dia foram, inegavelmente, muito produtivas, apesar da decepção pessoal com a ausência das crianças pequenas nas discussões.

Fui embora pensando que esta atividade poderia gerar muitos frutos e que este debate seria um caminho interessante e inovador encontrado pela escola, porquanto, de certa maneira, aproximaria as crianças de uma educação ambiental de fato.

ANEXO VI

NOTA EXPANDIDA 4

O desenrolar das atividades e a passeata do meio ambiente

Passada uma semana da realização daquela primeira atividade ligada ao meio ambiente, foi organizada, ainda dentro das comemorações do meio ambiente, uma passeata com os alunos da escola, como desenvolvimento das atividades relacionadas à conferência do meio ambiente.

Antes da passeata em si, faço aqui uma pausa para explicar como foram planejadas as ações daquele dia de sábado:

Houve algumas reuniões para se decidir quem participaria da passeata, como seria, qual o objetivo, qual o trajeto e o que os alunos levariam. Nas reuniões que contaram com a participação de vários professores, coordenação pedagógica e vice-direção eles discutiram quais séries poderiam participar da passeata. Algumas professoras foram veementemente contra a participação das crianças abaixo da segunda série. Durante a discussão, uma professora chegou a dizer: “você acham que as crianças podem participar das coisas, daí inventam e são as professoras que fazem tudo, elas na verdade nem sabem o que estão fazendo”. Mas, a maioria decidiu que elas participariam fazendo um trajeto menor.

Os estudantes saíam da escola em dois circuitos, um mais longo para os alunos a partir da terceira série e outro mais curto para as crianças menores.

Passou-se a discutir o que as crianças fariam durante a passeata. Uma das propostas consistia em que algumas crianças “puxassem” a passeata e fossem com luvas de borracha e sacos de lixo, recolhendo o lixo das ruas do bairro e chamando a atenção para a sujeira. As outras iriam distribuir um panfleto que seria elaborado pelas professoras, para todos os moradores, informando sobre os riscos da sujeira jogada nas ruas e terrenos baldios, sobre a separação de lixo para coleta seletiva e sobre os dias em que o caminhão de lixo passava pelo bairro.

Depois de algumas discussões, as professoras decidiram que não seria feita coleta de lixo, pois os pais poderiam “não gostar, por estar vendo seus filhos

fazendo papel de lixeiro.” A direção, que comandou a reunião, representada pela vice-diretora achou que, realmente, esta atividade poderia não ser do agrado dos pais e que seria melhor apenas distribuir os panfletos durante a passeata.

Ficou decidido que a professora de Ciências (fora frisado que “afinal, essa era a área dela”) faria o panfleto que seria fotocopiado na escola e distribuído pelos alunos nas casas durante a passeata pelo bairro. Decidiu-se o trajeto. As outras professoras se comprometeram a elaborar vários cartazes para serem levados durante a passeata. A coordenadora pedagógica encarregou-se de organizar aproximadamente três faixas.

No dia da passeata, os estudantes se reuniram em frente à escola desde as 8:30 horas. Por volta das 9 horas os portões foram abertos. Não houve acesso pelo portão da frente da escola, como de praxe. Desta vez, avisaram que os estudantes entrariam por um portão lateral, do pátio, pois a passeata sairia de lá. O portão do pátio localizava-se numa rua lateral. No pátio houve um discurso breve da diretora explicando o motivo da passeata daquele dia e o que os alunos estavam fazendo. Havia muita confusão e burburinho e não se conseguia escutar muito bem, mas organizaram-se os dois grupos planejados.

Como não havia panfletos para todos, alguns alunos os disputaram junto às professoras, que entregavam os panfletos para alguns “mais responsáveis”.

Saíram os grupos. Tudo estava como o previsto. Dois cartazes com as frases “O meu compromisso com o planeta” e “Os alunos convidam a comunidade a participar da coleta seletiva”, encabeçavam cada um dos grupos. As crianças levaram vários cartazes com ilustrações, fotos, desenhos e frases. Fiquei alguns minutos lendo as frases, e algumas me chamaram atenção, como: - “Se podemos construir prédios e indústrias, porque não construir as florestas brasileiras” e “O mundo está doente. Cuide do Meio Ambiente”

Ao longo da caminhada os alunos distribuíram os panfletos, batendo de porta em porta.

As crianças da educação infantil fizeram corações verdes colados em um palito de churrasquinho. Elas levantavam os corações e gritavam frases de ordem

como: “jogue lixo no lixo”; “não faça de seu bairro um lixão”, “colabore com o meio ambiente, separe o seu lixo para a coleta seletiva”.

No outro grupo uma professora e a vice-diretora, puxavam os estudantes gritando: “- qual é o dia que passa o caminhão de lixo no bairro?” E as crianças respondiam: “- segunda e quarta”; “- qual é o dia que passa a coleta seletiva?” E as crianças respondiam: - “terça-feira”.

Após percorrer várias ruas do bairro, as duas passeatas se encontraram em um ponto marcado, perto da escola e voltaram para o pátio, onde houve uma breve exposição da diretora em agradecimento à participação e a liberação dos estudantes.

Vale lembrar que, diferentemente do outro sábado de atividades, este contou com a presença maciça dos estudantes, pois todos, dos três turnos, foram “convocados” a participar, já que esta presença valia três pontos em cada disciplina. Cada professor era responsável pela chamada de uma turma.

Após o término das atividades com os alunos, os professores se reuniram novamente em uma sala de aula e avaliaram positivamente a passeata. A reunião não durou mais do que 10 minutos e todos concordaram que a atividade foi proveitosa. Os professores combinaram de deixar as chamadas no quadro de aviso com a finalidade de que, cada professor, pudesse buscar a nota dos seus alunos. Os professores se despediram e retiraram-se.

Despedi-me de todos, pois só voltaria a vê-los após o período de trinta dias de férias que começaria dali a alguns dias. Fui embora, imersa em reflexões sobre a passeata, os objetivos e as atividades realizadas naquela comemoração da semana do meio ambiente.

ANEXO VII

NOTA EXPANDIDA 5

Refletindo sobre as atividades

Após as férias retornei à escola, com o intuito, agora, de observar quais desdobramentos haviam acontecido depois das atividades realizadas.

Comecei a conversar com os professores sobre os alunos que seriam multiplicadores das atividades realizadas nos grupos de discussão. “Nós ainda não pensamos como daremos continuidade a esta atividade”, comentou uma professora.

Conversando com alguns alunos, percebi que eles não haviam feito a tarefa de comunicar à turma o que acontecera nos debates. Na verdade, como algum tempo já havia decorrido, notei que alguns, por vergonha e outros, por esquecimento, não sabiam o que fazer.

Voltei na sala da educação infantil. Os corações usados na passeata estavam pregados nos envelopes que ficavam presos a um varal, cada um com o nome de um aluno na sala de aula.

Conversei com a professora sobre as atividades. Ela achou muito proveitosa a participação dos alunos na passeata: - “gostei muito, achei que foi ótimo pra eles”. Ela disse que gostaria que os alunos pintassem o nome dos professores em algumas canecas de alumínio e dessem de presente para eles no Dia do Professor em outubro. Essa seria uma atividade que teria como objetivo diminuir o uso do copo descartável na escola, já que a diretora disse que, por dia, ela gastava mais de duzentos. “Seria uma maneira de diminuir o lixo, mas a diretora não aprovou o projeto”.

Quis saber se havia motivo para não haver o desenvolvimento do projeto com as crianças e ela disse que a diretora deu dois motivos. O primeiro foi a falta de verba para comprar as canecas e a segunda a falta de higiene, já que na sala dos professores ou perto do bebedouro não havia como colocar uma pia para lavar as canecas, que teriam que ser lavadas no lavatório do banheiro.

Fiquei observando o recreio. Algumas crianças merendavam e algumas traziam as merendas de casa. Após a correria e algazarra, característica do recreio das crianças, o pátio se apresentava, novamente, imundo.

Perguntei à professora se os alunos comentaram sobre a passeata. Ela me disse que voltou a conversar com eles e que alguns disseram que as suas mães estavam separando as latinhas e as garrafas “pet” para a coleta seletiva. Fiquei observando o lixo da escola. Conversei com as serventes e soube, então, que ainda não havia separação final do lixo. A gente coloca tudo aqui: “- menos o lixo da cozinha que vai para o chiqueiro aqui perto”.

Em conversa com a diretora, ela me disse que eles iriam repensar os projetos, as atividades e reorganizá-las para o próximo ano letivo. Eles queriam dar continuidade às atividades, mas não haviam pensado como. “Precisaria ter um fechamento das atividades, isso não ocorreu”.

ANEXO VIII

Panfleteo distribuído no bairro no dia das comemorações do meio ambiente

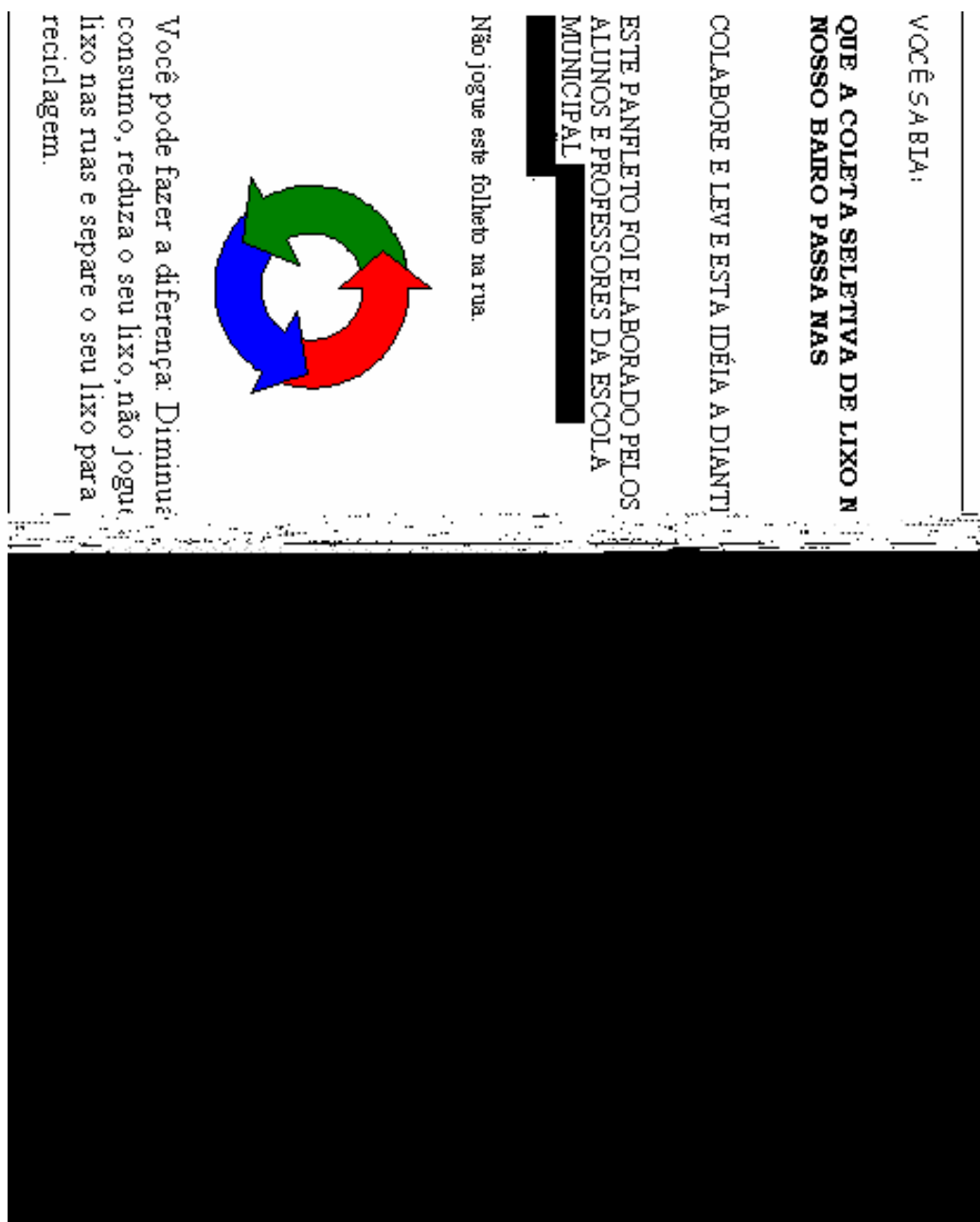
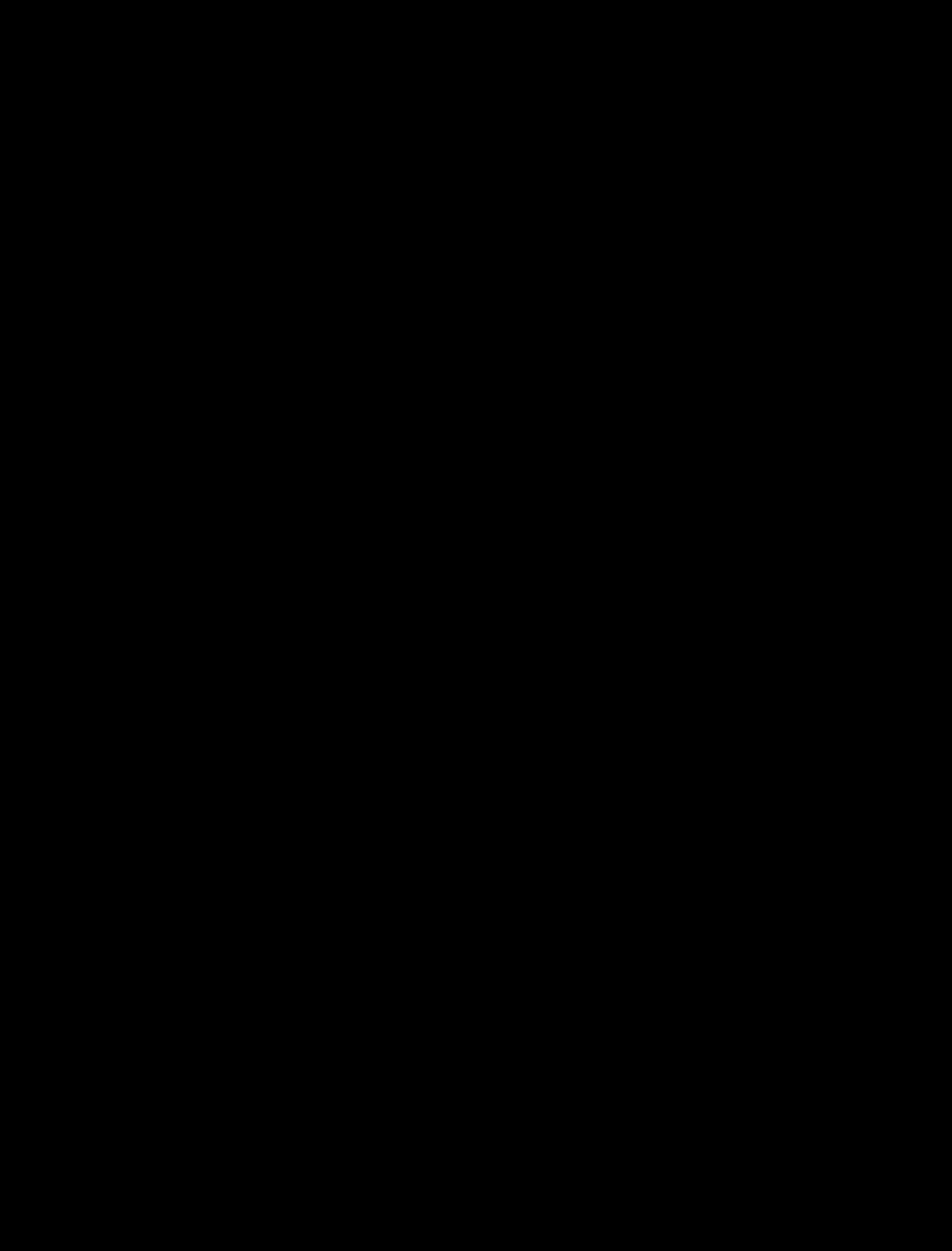


Figura 1: Frente e verso do panfleto

Re



V
o
n
V
e

Figura 2: Parte de dentro do panfleto

ANEXO VIII

Fotos das comemorações do Dia do Meio Ambiente e das atividades na escola



FOTO 1 – PAINEL DE ENTRADA DA ESCOLA

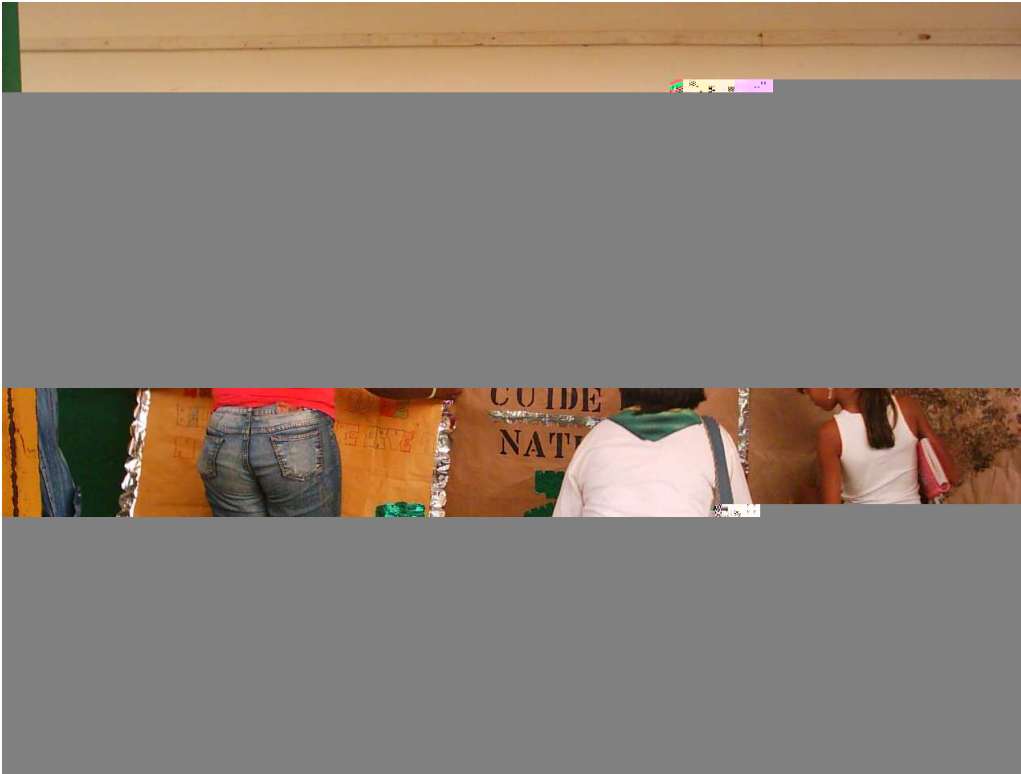


FOTO 2 – CARTAZES ELABORADOS PELOS ALUNOS

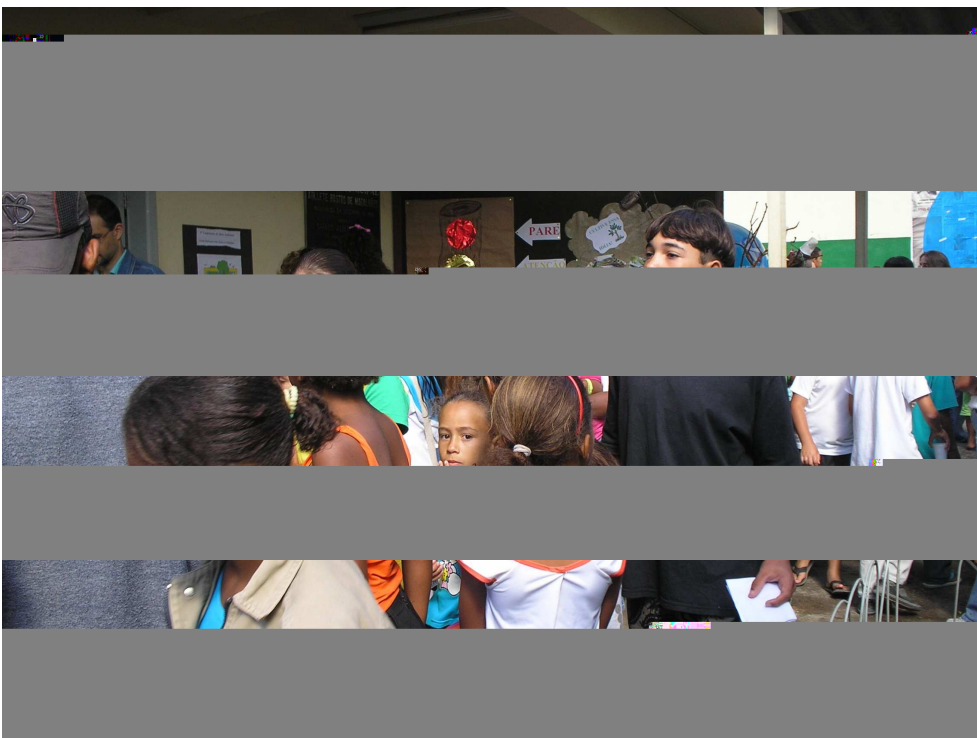


FOTO 3 – CHEGADA DOS ALUNOS PARA A PASSEATA



FOTO 4 – CARTAZES DOS ALUNOS FIXADOS APÓS A PASSEATA

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)