



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE/PEFD
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Cristiane Cavalcante Lima

MANAUS-AM
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE CAVALCANTE LIMA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE/PEFD
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Lima, Cristiane Cavalcante.

P673f

As Representações Sociais de Educação Ambiental entre os Professores/Cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2011.

137 f.; c/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) —
Universidade Federal do Amazonas, 2011.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão.

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Educação Ambiental | 2. Representação Social |
| 3. Formação de Professores | |
| I. Mourão, Arminda Rachel Botelho | II. Universidade Federal do Amazonas |
| III. Título | |

CDU 48.013.5(814.4)(052.3)

CRISTIANE CAVALCANTE LIMA

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE/PEFD
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amazonas, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação, sob orientação
da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho
Mourão.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão – Presidente
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro – Membro
Universidade Federal do Amazonas

Prof.^a Dr.^a Elizabeth da Conceição Santos – Membro
Universidade do Estado do Amazonas

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Renato Martins pelo incentivo, desde a preparação para a seleção até a conclusão deste trabalho. A minha mãe pelo exemplo de força e determinação e a minha querida Prof.^a Arminda, por me apresentar o fascinante mundo da pesquisa.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

A Deus

A Ele a minha inexplicável e inquestionável fé.

A minha amada mãe

Sua força e determinação são fundamentais em minha vida. A ela todo o meu respeito, admiração e amor.

Ao meu esposo Renato

Pela parceria, incentivo e compreensão nos muitos momentos que, em função dos estudos, necessitei estar ausente. A ele minha alegria neste momento.

Aos meus queridos irmãos e irmãs

Às minhas queridas irmãs Tânia e a Nice, pelo cuidado e carinho a mim depositado durante a infância! Ao meu querido irmão Carlito pelo constante incentivo aos estudos, nada eu teria conquistado sem a sua ajuda! Ao Carlinho, por me proporcionar uma infância feliz e saudável! Ao meu querido irmão José Carlos, pelo exemplo de simplicidade e solidariedade.

A minha orientadora, inesquecível professora e eterna amiga: Arminda

Pelo exemplo político de profissional que é! Por me proporcionar experiências únicas através do estudo e do encantador mundo da pesquisa! Sua contribuição em minha vida ultrapassa o universo acadêmico. A ela toda a minha admiração e infinita gratidão.

Aos docentes do Programa de Pós - graduação em Educação

Pelas enriquecedoras aulas e pelas contribuições no aporte teórico para desenvolvimento deste trabalho, em especial, ao inesquecível Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva

As Professoras

Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro e Prof.^a Dr.^a Elizabeth da Conceição Santos, por terem aceito o convite em participar para banca examinadora.

Aos participantes da pesquisa

Pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa e pela forma respeitosa que sempre me receberam

Aos colegas de turma do mestrado em educação

Pelos momentos de estudo e de descontração. Especialmente ao Erico, Tânia, Janilce, Márcia e Edilberto, que em função da proximidade, discutíamos nossas dúvidas e esclarecimentos, favorecendo ainda mais nosso desenvolvimento acadêmico

Aos amigos Márcia e Valciney

Que durante a graduação, compartilhávamos juntos desse sonho...

Aos amigos Jaspe e Rogério

Por serem sempre solícitos, colaborando para o bom andamento deste trabalho

À CAPES

Pelo apoio financeiro que permitiu o avanço desta pesquisa.

Por tudo isso, muito obrigada!

Tomar consciência de que, seres humanos, somos também natureza, feitos em nossos corpos de água e minérios, ar transformado em sangue, diversidade vegetal e animal transformado em alimentos - e o que acontecer ao solo e a água, ao ar e a biodiversidade, acontecerá ao nosso corpo.

Washington Novaes

RESUMO

A presente pesquisa dedicou-se a análise das representações sociais de Educação Ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente (PEFD) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Para o alcance dos objetivos propostos realizou-se, inicialmente, um estudo das concepções de Educação Ambiental (EA.), identificando-se com a perspectiva política, a qual entende que as questões ambientais não devem estar desvinculadas das discussões de caráter político, econômico e social. Em seguida apresentam-se algumas reflexões acerca da formação de professores no que diz respeito à Educação Ambiental. Concluído o primeiro momento, buscou-se analisar as representações sociais de Educação Ambiental dos alunos do PEFD/UFAM/FACED. A teoria das representações sociais de Moscovici (1978) e a teoria do núcleo central de Abric (2000) constituíram o embasamento teórico desta pesquisa. Para identificar o núcleo central e periférico dos pesquisados; como instrumento metodológico, aplicou-se entre os 100 sujeitos da pesquisa a técnica de associação livre de palavras (TAL). Os resultados obtidos pela referida técnica foram tabulados e submetidos à leitura do software Evoc, que quantificou os dados, oferecendo uma melhor visibilidade quanto a estrutura organizacional da representação. Para aprofundar os resultados obtidos realizaram-se entrevistas semiestruturadas com 10 professores escolhidos aleatoriamente. As entrevistas, possibilitaram, ampliar a compreensão das representações dos sujeitos em relação a Educação Ambiental. Os resultados obtidos com a técnica associação livre de palavras revelou uma visão naturalista de Educação Ambiental, na qual a preservação e conscientização estiveram presentes entre as palavras mais evocadas, compondo assim o núcleo central dessa representação. A análise da frequência, semelhanças e proximidades semânticas presentes nas entrevistas, confirmou esta concepção naturalista. Estas ideias estão ligadas ao uso, preservar, para usar melhor, ignorando a dimensão política da Educação Ambiental. Pode-se assim concluir que os sujeitos da pesquisa veem a Educação Ambiental como um processo de conscientização do uso adequado da natureza, considerando a relação homem-natureza como natural, deixando de perceber que as relações que se estabelecem no mundo, são sociais e vividas em um tempo e espaço histórico. A compreensão reducionista de Educação Ambiental presente entre os professores, indica, portanto, uma necessidade de repensar a formação docente no que tange a questão ambiental, garantido a presença dessa temática nos currículos das licenciaturas em pedagogia.

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Representação Social. Formação de Professores.

ABSTRACT

This work was dedicated to analysis of social representations environmental education among teachers / course participants of the Special Program for Teacher Training (SPTT) of the Faculty of Education, University Federal do Amazonas. To achieve this goal was held, initially, a study of concepts of environmental education (EA.), identifying with the political perspective, which understands that environmental issues should not be disconnected from discussions of political, economic and social development. Then had a few reflections on the formation of teachers with regard to environmental education. Completed the first moment, we sought to analyze the social representations of education students' environmental SPTT. The theory of social representations Moscovici (1961) and the theory of the core of Abric (1996) were the theoretical basis of this research. To identify the core and Peripheral researched as a ethodological tool, was applied between the hundred subjects of the research the technique of free association of words (TAL).The results obtained by this technique were tabulated and submitted to Evoc reading software, which quantified the data, giving better visibility into the organizational structure of representation. To deepen the results obtained semi-structured interviews were held ten randomly selected teachers. The interviews made it possible expanding the understanding of the subjects' representations about environmental education. The results obtained with the technique of free association words revealed a naturalistic perspective of environmental education, in which the preservation and awareness have been present among the most evoked, composing, so the core of this representation. The analysis frequency, semantic similarity and proximity, present in interviews confirmed this naturalistic design. These ideas are linked to use, preserve, to better use, ignoring the political dimension of environmental education. One can thus conclude that the subjects see Environmental Education as a process of awareness of the use proper nature, considering the relationship between man and nature as natural, failing to realize that the relations established in the world, are lived in a social and historical space and time.

Key-Words: Environmental Education. Social Representation. Training Teachers.

LISTA DE QUADROS E DIAGRAMAS

Quadro 1 – Educação e Diversidade.....	76
Quadro 2 – Sumário dos Resultados da Associação Livre de Palavras.....	99
Quadro 3 – Frequência das evocações.....	99
Quadro 4 – Ordem de Classificação e Ordem Média de Evocações.....	100
Diagrama 1 – Representação Gráfica dos Elementos Centrais e Periféricos da Representação Social de Educação Ambiental.....	102
Diagrama 2 – Categorias e Evocações da Análise de Conteúdo.....	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	93
Gráfico 2 – Idade.....	93
Gráfico 3 – Estado Civil.....	94
Gráfico 4 – Naturalidade.....	95
Gráfico 5 – Etnia.....	95
Gráfico 6 – Residência.....	96
Gráfico 7 – Área de Atuação.....	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	22
1.1 – Concepções a serem discutidas.....	23
1.2 – Educação Ambiental: Um Conceito Ampliado.....	27
1.3 – Breve Contextualização Histórica da Educação Ambiental.....	32
1.3.1 – Década de 1960: Participação Política, Compromisso Social e Educação Ambiental.....	34
1.3.2 – Década de 1970: A Vinculação entre Crescimento Econômico e Degradação Ambiental.....	36
1.3.3 – Década de 1980: O Desenvolvimento Sustentável como Proposta para Nosso Futuro Comum.....	41
1.3.4 – Década de 1990: Da Conferência de Estocolmo à RIO 92.....	45
1.3.5 – Década de 2000: Revendo Antigas Discussões.....	49
2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES CURRICULARES – 1999/2008 DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	53
2.1 – Educação Ambiental e Formação de Professores: O que diz a Legislação?.....	53
2.1.1 – A Educação Ambiental na Constituição Federal.....	55
2.1.2 – Política Nacional de Educação Ambiental.....	56
2.1.3 – Política de Educação Ambiental no Estado do Amazonas.....	57
2.1.4 – A Educação Ambiental e sua Materialização nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	60
2.2 – Educação Ambiental e Interdisciplinaridade.....	63
2.3 – Educação Ambiental e o Paradigma da Complexidade.....	67
2.4 – Educação Ambiental e o Profissional da Educação: Iniciando a Discussão.....	69
2.4.1 – A Educação Ambiental na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da Ufam.....	73
3 – ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE/PEFD.....	78
3.1 – Conceito e Aspectos Históricos da Teoria da Representação Social.....	78
3.1.1 – Representação Social e o Senso Comum.....	80
3.1.2 – Opinião, Imagem e Representação Social.....	82
3.1.3 – Objetivação e Ancoragem: Processos Necessários na Construção de uma Representação Social.....	83
3.1.4 – Núcleo Central: Teoria Complementar da Teoria da Representação Social.....	84
3.2 – Justificativa Metodológica.....	85
3.2.1 – Universo da Pesquisa.....	86
3.2.2 – Coleta dos Dados.....	87

3.2.3 – Análise dos Dados.....	89
3.3 – PEFD: Programa Especial de Formação Docente.....	91
3.3.1 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	92
3.3.2 – Perfil dos Sujeitos Entrevistados.....	96
3.3.3 – O Núcleo Central e Periférico das Representações Sociais de Educação Ambiental: Análise da Associação Livre de Palavras.....	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	127
ANEXO.....	136

INTRODUÇÃO

Questões envolvendo o meio ambiente têm conquistado significativo espaço no cenário mundial. O planeta sendo palco de degradações ambientais, de crescimento populacional, de desenvolvimento industrial acelerado, tem adquirido novas configurações, consideradas por muitos ambientalistas como preocupantes. As grandes catástrofes que atualmente o mundo vem assistindo, tem influenciado a valorização de novas práticas sociais em relação ao meio ambiente, de modo que a Educação Ambiental (EA) passou a ser considerada “como uma estratégia básica de enfrentamento das sociedades atuais com a crise ambiental” (CARNEIRO, 2002, p. 73). Esse novo contexto tem aumentado o interesse pela Educação Ambiental, sendo entendida como uma alternativa de mudança à nova dinâmica enfrentada pelas sociedades modernas.

Embora pareça ser uma demanda atual, as preocupações referentes às questões ambientais são históricas. Entretanto, inicialmente, seus estudos e discussões privilegiavam (em sua grande maioria) aspectos naturais, tais como: as reservas e os recursos naturais não renováveis, as questões relacionadas à poluição e à degradação ambiental de modo geral. Com alguns avanços de pesquisas na área, especialmente a partir da década de 1980, com a conferência de Tbilisi, as questões ambientais passaram a ser entendidas de forma mais ampla, incluindo nos momentos de discussão, além do aspecto natural, o homem e suas relações entre si. Como explicita Reigota (2004, p. 34):

A Educação Ambiental não está vinculada somente à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, mais sim, à possibilidade de ampliação da participação política dos cidadãos [...]. Nela está inserida a busca da consolidação da democracia, à solução dos problemas ambientais e uma melhor qualidade de vida para todos [...] a Educação Ambiental, assim, está empenhada na realização de seus projetos utópicos de estabelecer uma sociedade mais justa para todos.

Essa nova concepção de Educação Ambiental (EA) amplia as questões ambientais oferecendo-as uma nova linguagem. Desse modo, é importante compreender que a EA não se limita apenas em garantir a preservação de determinadas espécies de animais e vegetais, apesar de se compreender a importância dessas questões, a Educação Ambiental deveria abranger prioritariamente, as relações econômicas, culturais entre a natureza e os homens. As dimensões políticas, referentes às classes sociais, as relações de poder e as condições a que são submetidas às populações carentes em função dos processos de acumulação do capital, são discussões que também devem se fazer presentes no debate ambiental.

Por envolver problemáticas humanas de caráter social, a EA passou a se constituir como uma das maiores exigências educacionais contemporâneas, não só no Brasil, mais ao nível mundial. A Lei 9796-99, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, afirma que esta deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto no âmbito formal quanto no informal. A referida lei também responsabiliza às instituições educacionais no desenvolvimento dessa dimensão.

Com a inclusão dessa temática nos currículos, a escola passou a ser considerada como um espaço privilegiado no trato dessas questões. Verifica-se assim a importância do educador, pois o mesmo como formador de opinião tem a possibilidade de contribuir significativamente para a construção de positivas representações sociais nos alunos acerca da questão ambiental.

Considerando a grande importância que aparentemente hoje é oferecida a essa temática, julga-se pertinente pesquisar a representação social que as pessoas possuem em relação à Educação Ambiental, pois “a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre Educação Ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 17).

Nessa perceptiva, foi desenvolvida a presente pesquisa intitulada: “As representações sociais de Educação Ambiental entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Conforme indica o título, os sujeitos da pesquisa constituíram-se de professores pertencentes ao Programa Especial de Formação Docente (PEFD), que consiste em um programa que busca desenvolver a

formação de professores nas várias áreas que compõem a Educação Básica, mediante a realização de cursos de Licenciatura Plena. Sua efetivação foi fruto de convênios com as Prefeituras de vários Municípios do Estado, entre eles o município de Manaus, do qual se refere a presente pesquisa. O Programa Especial de Formação Docente oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas consiste em um curso de Pedagogia para professores que já exercem o magistério na educação infantil e nas séries iniciais das escolas municipais da cidade de Manaus. Os alunos do PEFD da Faculdade de Educação são os sujeitos da presente pesquisa.

O estudo foi conduzido a partir das seguintes questões norteadoras: Quais as concepções de Educação Ambiental presentes ao longo de sua história? De que maneira a Educação Ambiental é tratada na formação de professores do curso de Pedagogia? Quais as representações sociais de Educação Ambiental presentes entre os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD.

Partindo do pressuposto que a formação de professores se constitui por meio de uma rede de relações, e que a universidade é um importante contexto a ser investigado, pois participa e interfere em outros contextos – como a política educacional, a pesquisa e a formação continuada dos professores em serviço – é que foi pensada a temática de estudo.

Buscando responder as questões que nortearam a presente pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos: Compreender as concepções de Educação Ambiental presentes ao longo de sua história; Discutir a Educação Ambiental na formação de professores do curso de Pedagogia; e analisar as representações sociais de Educação Ambiental entre¹ os professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente (PEFD).

Tendo por objetivo a análise do universo representacional dos professores/cursistas do PEFD em relação à Educação Ambiental, a pesquisa beneficiou-se das abordagens qualitativas e quantitativas. Quanto à abordagem qualitativas, esta contribui com o seu caráter interpretativo e compreensivo, necessários na análise das argumentações dos sujeitos em relação à questão ambiental. Além dos métodos qualitativos, a pesquisa utilizou (como forma de

¹ Por entender que as representações sociais são construídas historicamente, a conotação entre oferece uma maior dinamicidade ao estudo das representações, uma vez que conduz ao entendimento que a representação dos sujeitos é consequência das concepções e crenças do momento histórico compartilhado pelo grupo.

ilustrar a análise dos resultados) de procedimentos quantitativos, tais como: gráficos, tabelas, etc. Entende-se, portanto, que a realidade só pode ser perfeitamente entendida com o cruzamento dessas duas abordagens.

Como pressuposto teórico – metodológico, buscou-se a teoria das Representações Sociais, formulada por Serge Moscovici (1978), divulgada em sua pesquisa sobre a representação social da Psicanálise. Além desta Teoria, a presente pesquisa utilizou-se da Teoria do Núcleo Central, de Jean Claude Abric (2000), concebida como um estudo “complementar” à teoria das representações. A contribuição da teoria do núcleo central diz respeito à sua operacionalização, uma vez que, os instrumentos metodológicos sugeridos por esse tipo de investigação permitiram apreender o real sentido de Educação Ambiental presente entre os professores do PEFD.

Realizar uma pesquisa em Representação Social requer compreender que as representações são construídas a partir de valores, concepções e crenças compartilhadas historicamente por um determinado grupo. Mediante esse caráter dinâmico das representações sociais, entendidas como saber prático relacionadas à experiência social, constituídas por meio do processo de comunicação informal, a partir de determinado contexto histórico, optou-se como instrumentos metodológicos: a utilização da técnica de associação livre de palavras e pela entrevista semiestruturada.

A técnica de associação livre de palavras (TAL) foi aplicada a 100 sujeitos, a compreensão do núcleo central e periférico exige um elevado número de sujeitos. Assim, em um universo de 200 alunos, a amostra utilizada constituiu-se de 50% do universo total, ou seja, 100 sujeitos. A TAL permitiu identificar o núcleo central e periférico da representação. Frequentemente utilizada neste tipo de pesquisa, a referida técnica, consiste em um questionário que apresenta uma expressão indutora, que no caso particular da pesquisa foi Educação Ambiental. O sujeito após a leitura da expressão indutora é orientado a registrar as seis primeiras evocações (expressões ou palavras imediatas) em relação ao tema, organizando-as segundo o grau de importância, justificando a escolha da primeira. Esta técnica foi escolhida por possibilitar a livre colocação dos entrevistados, garantindo desse modo que os mesmos expressassem mais livremente o seu entendimento no que diz respeito à questão ambiental. A técnica valoriza respostas espontâneas, indispensáveis na análise das representações. O software Evoc – tecnologia utilizada em pesquisas

sobre representação social – quantificou as evocações dos 100 sujeitos, permitindo assim, por meio do agrupamento das palavras ou frases de mesmo sentido, identificar os elementos centrais e periféricos da representação.

As entrevistas semiestruturadas (segundo instrumento utilizado na pesquisa) foram aplicadas com 10% da amostra utilizada, ou seja, com dez dos 100 professores participantes da pesquisa e tiveram por objetivo aprofundar os resultados até então obtidos. Optou-se pela utilização das entrevistas semiestruturadas, por entender que esse instrumento permite aprofundar determinadas questões que só se tornariam possíveis mediante o contato pessoal com os sujeitos da pesquisa. Para Triviños (1987, p. 146)

[...] a entrevista semiestruturada além de valorizar a presença do investigador oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade, enriquecendo a investigação.

A espontaneidade citada por Triviños é resultado da flexibilidade própria desse tipo de instrumento. Na entrevista semiestruturada as perguntas não são fixas, podendo ser modificadas, excluídas ou mesmo substituídas no momento da entrevista. Essa situação permite uma relação de diálogo entre o sujeito e o pesquisador. Desse modo, para a aplicação desse instrumento, foi necessário apenas um roteiro guia que ofereceu um direcionamento prévio para o encaminhamento da entrevista.

Para análise dos dados obtidos pelas entrevistas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977) consiste em conhecer aquilo que está por trás das palavras que são emitidas pelos sujeitos, oferecendo um tratamento às informações presentes nas mensagens. O conteúdo presente nas entrevistas foi separado em categorias que se apresentaram mais frequentes. Esse tratamento oferecido às mensagens permitiu ampliar a compreensão das representações sociais dos professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD sobre Educação Ambiental.

O estudo aqui apresentado foi organizado em três capítulos, os quais estiveram articulados aos objetivos inicialmente propostos. O capítulo 1 está estruturado em dois momentos: o primeiro momento tratará do conceito de meio ambiente, apresentando algumas concepções sobre o referido termo; em seguida são discutidos os objetivos e concepções de Educação Ambiental, valorizando,

sobretudo, aquelas baseadas na participação política dos cidadãos, pois a presente pesquisa, parte da compreensão que “o conceito de natureza é historicizado e determinado pelo processo produtivo” (TOZZONI-REIS, 2004 p. 38). Dessa forma, entende-se que existe a necessidade de se construir um pensamento ambientalista que se insira em uma problemática política mais ampla, apontando para a construção de uma nova cultura cuja autonomia seja o fundamento da nova organização social (Idem); no segundo momento do primeiro capítulo é apresentada uma breve contextualização histórica da Educação Ambiental, contemplando as décadas de 1960 à 2000, assim, são socializadas algumas das conferências que marcaram a história da Educação Ambiental, apontando seus objetivos e recomendações.

Partindo do pressuposto que meio ambiente ultrapassa as questões de caráter natural, antes de discutir, propriamente, os encontros e conferências sobre o tema, entendendo que estes não ocorreram isoladamente, é apresentado um breve panorama dos acontecimentos sociais, políticos e culturais enfrentados pela sociedade em diferentes momentos históricos, que no caso particular correspondem aos anos de 1960 à 2000.

No que diz respeito ao capítulo 2, primeiramente são expostos os preceitos legais da Educação Ambiental, enfatizando, sobretudo, sua materialização como um dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Posteriormente é discutido algumas questões inerentes a temática ambiental tais como Interdisciplinaridade e Complexidade. No segundo momento do texto, buscou-se debater a formação de professores no que diz respeito à Educação Ambiental, analisando como esta se faz presente na matriz curricular do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas.

A discussão presente no segundo capítulo, corresponde a seguinte reflexão: Para que os Professores do Programa Especial de Formação Docente/ PEFD, possam dispor de um referencial teórico-metodológico em relação à Educação Ambiental, é importante que a Instituição ofereça a esse professor, durante sua graduação, um espaço socioeducativo capaz de implementar referenciais teórico-metodológicos que considerem o que os Parâmetros Curriculares indicam. De acordo com os mesmos, a Educação Ambiental não está exclusivamente relacionada a aspectos naturais, entre eles a fauna e a flora, além desses aspectos,

devem também estar inseridos: o Homem e suas múltiplas relações (BRASIL, 2000).

O capítulo 3 analisa as Representações Sociais dos professores/cursistas do PEFD sobre Educação Ambiental. Contudo, para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, primeiramente são apresentados os pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central. Em seguida, compreendido o percurso teórico e metodológico da pesquisa, é apresentado o perfil dos sujeitos e a análise de suas representações.

Considera-se pertinente o estudo de questões relacionadas ao meio ambiente entre os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), pois além de ser um curso que forma professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental (etapas extremamente importante para o desenvolvimento humano), é um curso que está inserido na Amazônia, a qual constitui-se mundialmente como referência no que tange as questões ambientais.

1 – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SEUS ASPECTOS HISTÓRICOS

O capítulo I está estruturado em dois momentos. O primeiro momento trata do conceito de meio ambiente e da consequente amplitude da Educação Ambiental. No segundo momento é apresentada uma breve contextualização histórica da Educação Ambiental, contemplando as décadas de 1960 à 2000.

O primeiro tópico do texto intitulado: Educação Ambiental - um conceito ampliado, primeiramente discute algumas concepções de meio ambiente, verificando que não há um consenso entre os especialistas no que diz respeito a sua concepção. Em seguida, são apresentados os conceitos e objetivos da Educação Ambiental, esclarecendo que a concepção que se tem sobre meio ambiente influencia o tipo de Educação Ambiental que se pretende abordar. Por último, partindo do pressuposto que EA tem como um de seus objetivos o desenvolvimento da consciência crítica, delineou-se, com o auxílio dos autores, uma nova perspectiva para a Educação Ambiental, baseada na participação política dos cidadãos.

Em relação à contextualização histórica da Educação Ambiental, são descritas algumas das conferências que marcaram a história da EA, apontando seus objetivos e recomendações. Entretanto, por entender que esses eventos não ocorreram isoladamente, antes de discuti-los, traça-se um breve panorama dos acontecimentos sociais, políticos e culturais ocorridos em cada época. Há duas justificativas para o resgate desse panorama que a princípio parece não guardar nenhuma relação com as questões, propriamente, ambientais.

Primeiro, enfatiza-se que a concepção de meio ambiente não se restringe, exclusivamente, ao meio natural, relativos aos aspectos físicos. Assim, meio ambiente diz respeito às relações que o homem estabelece entre si e com a natureza, construídas historicamente e inevitavelmente vinculadas aos aspectos sociais, políticos e culturais vividos pelas sociedades. Partindo do pressuposto que

meio ambiente ultrapassa as questões de caráter natural, parece conveniente apresentar um pouco do contexto político, econômico e cultural enfrentados pela sociedade em diferentes momentos históricos que, no caso particular, correspondem aos anos de 1960 à 2000.

A segunda justificativa corresponde à preocupação em situar o leitor no texto, pois o panorama traçado, por não ser um estudo histórico aprofundado (pois não é este o objetivo do trabalho), poderá possibilitar uma melhor compreensão do assunto a ser tratado, pois essas informações adicionais, por serem de conhecimento público, geralmente adquiridas através da mídia, permitirão relacionar/ancorar às novas informações apresentadas no decorrer do trabalho.

1.1 – Concepções a serem discutidas

Embora existam muitas discussões a respeito da questão ambiental, a definição de meio ambiente nos últimos anos tem sofrido muitas transformações, tendo como consequência, a contemplação de aspectos diferentes. Por ser um tema amplo, admite certa dificuldade de conceituá-lo, entretanto, é importante esclarecer que meio ambiente não diz respeito somente aos aspectos biofísicos; refere-se também as inter-relações estabelecidas entre os elementos que o constituem.

Etimologicamente, meio ambiente “é um conjunto de fatores físicos, biológicos e químicos que cercam os seres vivos, influenciando e sendo influenciado por eles” (HOUAISS e VILLAR, 2009). No dicionário Aurélio, o autor nos remete a definição de ambiente: “aquilo que cerca ou envolve os seres vivos ou as coisas”. No Art. 3.^o da Lei n.^o 6.938/81,² meio ambiente é “um conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica que permitem proteger e normalizar a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981).

Reigota (2007) no livro “Meio Ambiente e Representação Social”, apresenta algumas definições de meio ambiente fornecidas por especialistas de diferentes áreas; para o ecólogo Ricklefs (apud REIGOTA, 2007 p. 12) meio ambiente é “o que circunda um organismo, incluindo as plantas e os animais, com os quais ele interage”. Para o geógrafo Pierre George (idem), “é ao mesmo tempo uma realidade científica, um tema de agitação, um objeto de um grande medo, uma diversão, uma

² Lei da Política Nacional do Meio Ambiente

especulação”. A psicóloga Silliamy (apud, REIGOTA, 2007 p. 13) traz a seguinte definição:

[...] circunda um indivíduo ou um grupo. A noção de meio engloba, é ao mesmo tempo, o meio cósmico, geográfico, físico e meio social, com suas instituições, sua cultura, seus valores. Esse conjunto constitui um sistema de forças que exerce sobre o indivíduo e nas quais ele reage de forma particular, segundo os seus interesses e capacidades.

Com a leitura dessas concepções, percebe-se que não há entre a comunidade acadêmica um consenso do que seja meio ambiente. Buscando superar possíveis restrições das concepções citadas, Reigota (2007, p. 14), propõe outra orientação para a concepção de meio ambiente:

Um lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

Pensar em meio ambiente por uma perspectiva ampla, supõe perceber a questão ambiental de forma sistêmica,³ ou seja, a partir de um entendimento mais profundo, holístico. Sob esse enfoque Azevedo (2007, p. 83) afirma que “a questão ambiental se configura como um conjunto de problemas relativos não só à proteção da vida no planeta, mas também a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades [...]”. Além de um ambiente natural não degradado, essa qualidade de vida envolve empregabilidade, educação, possibilidade de participação política. Jollivete e Pavè apud Azevedo (2007, p. 63), também defendem uma concepção globalizante sobre o tema:

O meio ambiente constitui o conjunto de meios naturais (milieux naturels) ou artificializados da ecosfera onde o homem se instalou e que ele explora, que ele administra, bem como o conjunto de meios não submetidos à ação antrópica e que são considerados a sua sobrevivência.

³ Sobre o pensamento sistêmico, Capra apud Azevedo (2007) afirma ser o “pensamento contextual”, no sentido de levar em consideração o entrelaçamento e a interdependência dos fenômenos. O paradigma sistêmico permite uma visão mais ampla da realidade, possibilitando possíveis interconexões entre as áreas do conhecimento.

A ênfase que cada autor oferece ao significado de meio ambiente está relacionada à sua área de especialidade⁴; depende, portanto, do ponto de vista e do interesse científico de cada um. Sendo assim, o conceito de meio ambiente, é fruto das representações sociais que circulam em cada área do conhecimento. Higuchi (2003, p. 202), considerando a complexidade da questão ambiental, também qualifica o meio ambiente a partir de um entendimento mais amplo; assim escreve a autora:

[...] devemos analisar as questões ambientais de forma que os aspectos sociais e ecológicos sejam concebidos como elementos que estão mutuamente entrelaçados numa condição de interdependência, pela qual um não pode ser construído sem o outro. Como partes constituintes de um mesmo mundo, a falsa dicotomia cai por terra e, portanto, não podem ser tratadas como dimensões separadas, como se pudéssemos destituí-las do amalgama que as une em sua gênese.

Desse modo, meio ambiente constitui o meio em que se vive, considerando as relações socioculturais que os indivíduos historicamente estabelecem com os aspectos naturais e sociais ao seu redor, influenciando e sendo influenciado dialeticamente.

Tendo em vista os diversos enfoques referentes à questão ambiental, a presente pesquisa ancorou-se em Tozoni-Reis (2004), a qual enfatiza três diferentes concepções de meio ambiente: A Concepção Natural, a Concepção Cognoscente e a Concepção Histórica. Nesse sentido ao tratar da questão ambiental, o sujeito, mesmo que de forma inconsciente, acaba privilegiando uma das três concepções. Em relação ao sujeito Natural, a autora apresenta a seguinte definição (TOZONI-REIS, 2004, p. 33):

Indica a igualdade entre todos os elementos da natureza para voltar ao equilíbrio natural. Os sujeitos são representados como vilões que precisam reencontrar seu lugar, naturalmente determinado [...]. Temos aqui uma concepção romantizada, na qual a ideia de integração é sugerida na volta ao paraíso perdido.

O sujeito natural está envolvido por uma perspectiva conservadora, pois privilegia apenas os aspectos naturais/biológicos, preocupando-se exclusivamente

⁴ Essa especialização tem sido fortemente incentivada pela crescente fragmentação do conhecimento. Assim, a definição de meio ambiente tem se diversificado em função das várias disciplinas.

com a preservação da fauna e da flora. Essa concepção entende que a relação homem e natureza é uma relação baseada na degradação, desconsidera a dimensão social, por isso, sendo reducionista. Esta visão se apresenta desvinculada de qualquer contextualização histórica. De acordo com o sujeito natural, o homem não faz parte da natureza.

Quanto ao Sujeito Cognoscente a autora faz o seguinte esclarecimento:

Entende que a relação homem e natureza é mediada pelos conhecimentos técnicos científicos [...]. Aqui se faz presente a ideia de que embora o homem seja parte integrante da natureza, a natureza não é intocável [...]. A ideia de que a intervenção predatória do homem pode ser modificada pelo avanço do conhecimento científico sobre a natureza é a síntese dessa representação.

Na concepção cognoscente a natureza não é intocada, podendo ser utilizada em favor do homem, de forma racional e não predatória. Nessa lógica o conceito de desenvolvimento sustentável é facilmente admitido. Segundo essa concepção a incorporação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade auxilia no enfrentamento dos problemas ambientais. O sujeito cognoscente privilegia o avanço científico e tecnológico; e nega a dimensão política, pois não discute a fundo a problemática ambiental e sua relação com o desenvolvimento do capitalismo e com o próprio avanço tecnológico.

No que se refere ao sujeito histórico, sobre este último a autora apresenta a seguinte explicação:

O homem interfere, “interage com a natureza”. Os problemas ambientais residem na forma histórica dessa interação [...]. Os seres humanos modificam a natureza e criam uma outra natureza, modificada, mas natureza [...]. A história e a cultura é condicionante, conferindo-se assim um caráter sócio-histórico.

O sujeito histórico ou sujeito social se contrapõe a ideia de natureza harmônica e intocada, a ideia de equilíbrio é ilusão, utopia. Essa concepção entende que as relações entre homem e natureza não são relações isoladas, pois estão intrinsecamente ligadas e são historicamente construídas, indicando a superação da dicotomia homem / natureza. De acordo com essa visão, o homem deixa de ser um mero espectador, como ocorre com o sujeito natural, e passa a se integrar à natureza. O componente histórico e cultural são os mediadores dessa integração.

Essa diversidade de concepções implica na dificuldade de conceituar, universalmente, o termo meio ambiente, e em consequência, a Educação Ambiental.

Embora se tenha até o momento privilegiado as definições de meio ambiente que circulam no meio acadêmico, é importante ressaltar que esse assunto não é privilégio deste universo, outros grupos em diferentes momentos discutem a questão ambiental e, portanto, possuem um entendimento do que seja meio ambiente.

Crespo (1997), por exemplo, conduziu uma pesquisa de opinião, levantando dados a respeito do que *o brasileiro pensa sobre o meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade*. As conclusões obtidas revelam uma concepção naturalista (aquela indicada por TOZONI, 2004). Quando questionados sobre o que é meio ambiente, as respostas obtidas pelos brasileiros estiveram relacionadas aos elementos naturais, tais como, animais, florestas e água, “[...] só 38%, ou seja, pouco mais de um terço das pessoas lembra que os seres humanos e as cidades também fazem parte do meio ambiente” (BRASIL, 1998).

Evidentemente que, inúmeros são os trabalhos que envolvem a questão ambiental, mas a título de exemplo, Schulze (2000) em uma pesquisa de análise mais profunda, buscou compreender as representações sociais de natureza e meio ambiente entre profissionais de tradições disciplinares diferentes e, os resultados também revelaram uma concepção naturalista, fortemente ligada à preservação.

Nessa mesma direção, Lima (2005) ao analisar as representações sociais da Educação Ambiental entre acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, verificou que suas representações indicavam um processo de conscientização do uso adequado da natureza, prevalecendo assim como nas demais, a concepção naturalista.

1.2 – Educação Ambiental: Um Conceito Ampliado

Atualmente, principalmente devido às grandes catástrofes, a Educação Ambiental tornou-se pauta obrigatória, sendo considerada mundialmente “como uma estratégia básica de enfrentamento das sociedades atuais com a crise ambiental” (CARNEIRO, 2002, p. 73). Com a Educação Ambiental, é possível discutir a complexidade dos fenômenos socioambientais e verificar o tipo de relação estabelecida entre o homem e o meio em que vive, pois meio ambiente envolve “[...]”

a maneira de pensar, de consumir, de cooperar, solidariar-se, de relacionar-se com os animais, rios, mares, florestas e com os seus semelhantes” (AZEVEDO, 2007, p. 94).

Por sua inerente complexidade, o conceito de Educação Ambiental se torna amplo e diverso. Amplo porque pretende dar conta de uma série de fatores que envolvem a vida humana. Diverso porque é apresentada por diferentes maneiras, dependendo da concepção que se tem de meio ambiente.

Assim, embora seja um assunto constantemente presente na sociedade, as dificuldades de conceituar a questão ainda são muitas, pois o conceito de Educação Ambiental tem evoluído ao longo dos tempos, estando “[...] diretamente relacionada à evolução do conceito de *meio ambiente* e ao modo como este era percebido” (DIAS, 2004, p. 98). Sobre o termo meio ambiente de acordo com a Unesco (1998, p. 35), o mesmo foi ampliado.

Depois de considerar-se o meio ambiente, sobretudo em seus aspectos biológicos e físicos, passou-se a uma concepção mais ampla, na qual o essencial são os seus aspectos econômicos e socioculturais, ressaltando a correlação existente entre todos esses aspectos.

Embora tenha sido ampliado, ainda há um entendimento equivocado sobre o termo meio ambiente e, conseqüentemente, sobre a Educação Ambiental. Nesse sentido, compreendendo que a concepção de Educação Ambiental está, inevitavelmente, vinculada ao entendimento que se tem sobre meio ambiente, ao relacioná-lo aos aspectos exclusivamente naturais, entre eles, a fauna e a flora, estará, possivelmente, desenvolvendo uma Educação Ambiental baseada na preservação da natureza. Por outro lado, se o entendimento que se tem de meio ambiente ultrapassar essa visão naturalista e romantizada, a concepção de Educação Ambiental é ampliada, devendo ser incorporado ao processo de discussão não só os aspectos biofísicos, mas os políticos, econômicos e culturais.

Como apresentado nos parágrafos anteriores, da dimensão mais romantizada à mais politizada, diversas são as concepções teóricas da Educação Ambiental. A concepção de Educação Ambiental da presente pesquisa está relacionada à dimensão política que diz respeito às classes sociais, às relações de poder, às condições a que são submetidas as populações carentes em função dos processos de acumulação do capital e sua relação com a degradação ambiental.

No que diz respeito à esta última relação (acumulação do capital e degradação ambiental) Chesnais e Serfati (2003) afirmam que a problemática ambiental é proveniente do modelo de desenvolvimento dos países “avançados” que implementaram a reestruturação produtiva para potencializar o avanço do capital, e que hoje, sob o rótulo do desenvolvimento sustentável, tentam mascarar ou minimizar essa relação de degradação. Na mesma linha Andrade (1997) vem discutindo a premissa que é impossível a realização da utopia ecológica se forem mantidos os mesmos princípios que regem a acumulação capitalista.

Compreender essas e outras relações é perceber a dimensão ambiental a partir de uma perspectiva política, a qual indica a necessidade da construção de um pensamento ambientalista que se insira em uma discussão política mais ampla, tendo em vista a construção de uma nova cultura cuja autonomia seja o fundamento da nova organização social (TOZONI-REIS, 2004). Assim, a Educação Ambiental, considerando o caráter político, possibilita o desenvolvimento de novos valores, criticando os atuais padrões de comportamento.

Desse modo, a perspectiva política da Educação Ambiental, além de permitir que o indivíduo interfira nos problemas ambientais, possibilita, sobretudo, que os mesmos compreendam as relações existentes entre sociedade e natureza. Tem como compromisso, a formação de sujeitos críticos conscientes de suas responsabilidades com o mundo.

A Educação Ambiental não está centrada somente na transformação de comportamentos negativos em relação ao meio ambiente, “Não basta comportamentos corretos - como separar o lixo para ser reciclado - se não forem alterados os valores consumistas, responsáveis por um volume crescente de lixo nas sociedades modernas” (GUIMARÃES 1995 p. 14). Ao restringir a solução dos problemas ambientais a aspectos exclusivamente comportamentais, estar-se-ia reduzindo à questão a uma abordagem da psicologia comportamental, baseada na teoria de estímulos e respostas, como nos alerta Carvalho (2004, p. 184):

Na E.A., a visão comportamental, tende a operar promovendo o reforço de comportamentos ambientalmente corretos e evitando ou punindo os inadequados, “adestrando” [...]. Esse caráter normativo e disciplinar, tende a produzir um efeito cerceador e restritivo importante para as políticas de fiscalização e controle ambiental, mas talvez pouco estimulante, para espaços de aprendizagem, orientadas pelas ideias de emancipação, liberdade e criatividade.

Mesmo considerando a relevância da teoria comportamental, esta não é suficiente para alcançar os objetivos propostos pela Educação Ambiental que diz respeito à formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade. Por sujeito político entende-se (ibidem, 2004, p. 187):

Aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo. A palavra político é entendida em seu sentido mais amplo, como o viver e intervir em um mundo coletivo.

O papel político da Educação Ambiental diz respeito à internalização de novos valores que possam desenvolver um sentimento de solidariedade e de responsabilidade social. Trata-se de uma educação que visa não só a utilização racional dos recursos naturais, mas possibilita a participação ativa e responsável dos indivíduos e coletividade nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. A perspectiva política exige uma postura crítica e participativa na realidade vivenciada, o que possibilita a mobilização social frente aos complexos problemas ambientais, mesmo que essa mobilização ocorra por um pequeno grupo, como expressa Reigota (1998, p.14):

[...] um grupo pequeno, uma minoria para as proporções geográficas e da complexidade social, cultural, política, econômica e ecológica brasileira, será sempre uma minoria ativa que, como definiu Serge Moscovici, conquista adeptos e povoa mudanças sociais e políticas incontornáveis, pela pertinência, insistência e persistência que dedicam à causa.

Mesmo em pequenos grupos, o desenvolvimento desse pensamento crítico permitirá que os indivíduos participem e intervenham nas decisões sobre a qualidade do meio natural, social e cultural, pois como afirmou Virginia Etges na apresentação feita ao livro “Tendências da Educação Ambiental Brasileira” (apud NOAL, 1998, p. 7):

A Educação Ambiental implica um processo de reflexão e tomada de consciência dos processos socioambientais emergentes que mobilizam a participação cidadã na tomada de decisões [...]. Isso implica educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações da realidade natural e social para atuar no ambiente com uma perspectiva global.

Verifica-se a necessidade de uma nova ética nas relações sociais: o atual modelo civilizatório precisa ser questionado, sendo preciso introduzir novos princípios, baseados na democracia, no respeito à natureza e na igualdade social. Mas isso só será alcançado a partir de um entendimento política da Educação Ambiental.

Assim, o aporte teórica que orienta esse estudo entende que a Educação Ambiental não deve estar desvinculada de ações políticas de enfrentamento das desigualdades sociais, apontando para a construção de uma nova sociedade comprometida com a vida em toda a sua amplitude.

Promover no homem uma postura diferenciada em relação à questão ambiental exige uma proposta educativa situada na inserção social crítica e transformadora, tendo como horizonte a formação de sujeitos emancipados, os quais venham reafirmar suas responsabilidades com o mundo. Nesse sentido, entende-se como proposta de EA crítica aquela que além de permitir que o indivíduo interfira nos problemas ambientais, possibilita, sobretudo, que o mesmo compreenda as relações existentes entre sociedade e natureza.

Nesse sentido, segundo Carvalho (2004), a Educação Ambiental tem por finalidade a mudança de atitudes, orientando dessa forma as decisões e os posicionamentos do sujeito no mundo. Entretanto, é importante diferenciar o termo atitude da noção de comportamento, pois de acordo com a autora (2004, p. 177): “Atitudes são predisposições para que o indivíduo se comporte de tal ou qual maneira, e assim podem ser preditivas de comportamentos”.

Assim, uma educação centrada somente no desenvolvimento de comportamentos corretos em relação ao meio ambiente, que de certa forma é uma prática de adestramento, certamente não será suficiente ao alcance dos objetivos mais amplos da Educação Ambiental. Desse modo, formação de comportamentos se difere da formação de atitudes, pois enquanto a primeira por ser de caráter mecânico, não reflexivo, possui um tempo estimado, um “prazo de validade”. A segunda por sua vez, de acordo com Carvalho (2004), tem como pilares de seu desenvolvimento, valores e princípios, socialmente compartilhados por sujeitos políticos, que visam além de um ambiente ecologicamente equilibrado, o desenvolvimento da solidariedade entre os homens. Verifica-se assim, a importância da própria universidade nessa construção, pois as informações transmitidas por ela estão a serviço de um processo contínuo de formação de atitudes.

1.3 – Breve Contextualização Histórica da Educação Ambiental

Para atender suas necessidades inicialmente vitais (natureza enquanto fonte de recursos básicos para sobrevivência), e posteriormente criadas (a natureza enquanto fonte de excedentes para acumulação capitalista), o homem historicamente tem dominado a natureza. Na pré-história ainda nômade, ele coletava e cultivava alimentos básicos para a sua subsistência. Posteriormente, a partir do desenvolvimento de utensílios e ferramentas, o homem deixou de ser nômade, passando a formar pequenas aldeias, que hoje se constituíram em cidades, que por sua vez possibilitaram o desenvolvimento do comércio, incentivando assim o consumo e a poluição (SANTOS, 2003), que se intensificaram a partir da era industrial.

Santos (2003, p. 286-287) resgata um pouco da história dessa degradação ambiental aliada ao desenvolvimento:

Na Idade Média observou-se um consumo crescente de carvão, devido ao florescimento das cidades no continente europeu, decorrente da expansão do comércio. Dessa forma exacerbaram-se os problemas ambientais, especialmente a poluição decorrente da queima do carvão [...]. O Renascimento proporcionou inúmeras descobertas científicas que proporcionaram a navegação rumo ao desconhecido [...]. O comércio dos recursos naturais (madeira, ouro, prata, etc.), existentes nas colônias, favoreceu o enriquecimento das potências europeias [...]. Enquanto isso, no Novo Mundo, a dilapidação dos recursos naturais, pelas potências colonialistas, resultou na devastação da floresta nativa e na crescente redução do número de espécies animais e vegetais.

Com a Revolução Industrial e com o desenvolvimento tecnológico a todo vapor, a Idade Contemporânea testemunha a ampliação da problemática ambiental. Iniciou-se nessa época, com maior intensidade, a sociedade de consumo, a qual tem incentivado a competição e o individualismo das sociedades modernas.

Hoje, com o desenvolvimento econômico promovido pela industrialização não mais incipiente, convive-se com as alterações do efeito estufa, a desertificação, o rompimento da camada de ozônio, a contaminação das águas oceânicas, o desmatamento da Amazônia entre tantas outras degradações ambientais, “[...] de amplitude imensurável e que não respeitam as fronteiras nacionais” (ibidem, 2003 p. 287).

Mediante o exposto, entende-se que os problemas ambientais estão diretamente relacionados ao tipo de organização social, especialmente àquelas

apoiadas nos modelos do capitalismo. Segundo Guimarães (1995) esses modelos apresentam como caminho o crescimento econômico baseado na extração ilimitada de recursos naturais, na acumulação contínua de capitais, na produção ampliada de bens, sob um sentimento de dominação entre as relações de classe. Para alguns pesquisadores (MOURÃO, 2006; SILVA, 2004), esse modelo de exploração dos recursos naturais, está baseado em um estilo de vida consumista e insustentável. Nessa perspectiva, as degradações ambientais decorrem, em sua maioria, dessa nova configuração da sociedade, globalizada, pautada na acumulação do capital.

Como possível alternativa para a solução dessas degradações ambientais (entendidas agora como um problema de nível planetário), surge a Educação Ambiental, tomando significativo espaço no cenário mundial.

Contudo, embora pareça ser uma demanda atual, as preocupações referentes às questões ambientais são históricas. Sua trajetória é longa e repleta de fatos marcantes de âmbito nacional e internacional. No entanto, considerando os inúmeros acontecimentos (conferências, reuniões, etc.) que delinearam a história da Educação Ambiental, serão apresentados aqui, os de maior importância, de acordo com a literatura especializada. As primeiras Conferências Internacionais sobre Meio Ambiente, foram marcadas por um contexto de avanços no que diz respeito à ciência e tecnologia. Nos dizeres de Silva (2004, p. 11).

A utilização desses avanços no campo comercial viabiliza a crise de preservação do meio ambiente físico natural com a produção de lixo, destruição das plantas, da água, enfim, do ecossistema. Para suprir essas dificuldades as principais conferências internacionais sobre meio ambiente sugerem como estratégia de proteção ao meio ambiente a *Educação Ambiental*, não como disciplina isolada, mas numa relação transdisciplinar.

A partir das crescentes degradações ambientais, as sociedades passaram a conceber a Educação Ambiental como um caminho possível para a modificação da relação homem - natureza. Sua implementação é vista como uma estratégia para a busca de uma melhor qualidade de vida e garantia para as gerações futuras.

1.3.1 – Década de 1960: Participação Política, Compromisso Social e Educação Ambiental

A década de 1960, caracterizada como um período de efervescência cultural, política e ideológica constituiu um marco de referência das preocupações ambientais. Nesse período, o mundo vivenciou grandes revoluções comportamentais, como o surgimento do feminismo, os movimentos civis em favor dos negros, dos homossexuais, dos hippies etc. O mundo também presenciou a descolonização da África e do Caribe, além da Revolução Cubana que levou Fidel Castro ao poder (VICENTINO, 1997).

Casiano (1998, p. 42-43), assim descreve a dinâmica da época:

Nesse período ocorreram grandes movimentos como hippies, a explosão do feminismo, o movimento negro – Black Power – pacifismo, liberação sexual e a “pílula”, as drogas, o rock’n’roll, as manifestações antiguerra fria e a corrida armamentista / nuclear, e antivietinã [...]. No Brasil, em particular, vivíamos tempos de regime militar, censura, AI-5. Também é tempo de mobilizações estudantis, guerrilhas, greves, efervescência acadêmica.

No Brasil, mesmo com tanta repressão, promovida a partir do golpe militar, o forte apelo à participação política e o compromisso social, foi um sentimento marcante desse período, principalmente entre os jovens, cuja militância era manifestada por meio de grêmios, diretórios acadêmicos, que se organizavam a partir da União Nacional dos Estudantes – UNE. Os anos de 1960 representaram uma fase de intensa politização, com campanhas de alfabetização⁵ e de combate a doenças endêmicas. Discutia-se sobre importantes questões que se apresentavam à época, tais como: reforma universitária, reforma agrária, nacionalização das empresas estrangeiras, dívida externa brasileira, entre outras.

Com a popularização da televisão, foi possível perceber (agora em cores) um País em desenvolvimento, assim como a crescente pobreza e desigualdade social que o acompanhava. É também com o auxílio dela que os jovens apoiaram-se nos modelos musicais norte-americanos, adotando o rock’n’roll em suas festas (ALVES, 1998).

⁵ Nesse período, Paulo Freire avançava nos seus estudos sobre a alfabetização de adultos, divulgando a mais famosa de suas obras: Pedagogia do Oprimido.

Naquela mesma década, mais precisamente no ano de 1962, a bióloga e jornalista Rachel Carson publicou seu livro: “Primavera Silenciosa”,⁶ o qual denunciava a perda da qualidade de vida pelo uso indiscriminado dos produtos químicos pelos setores produtivos e as consequências desse excesso sobre os recursos naturais (CASIANO, 1998). A obra, além de inaugurar uma nova perspectiva para a problemática ambiental, apresentando ao mundo a necessidade de discutir sobre a perda da qualidade de vida, mobilizou a juventude em favor da causa.

Embora, já se discutissem sobre os efeitos nocivos do uso de produtos químicos ao meio ambiente, ainda não se falava, efetivamente, sobre Educação Ambiental. Estudos desenvolvidos pela França nessa década iniciaram a discussão sobre a necessidade da Educação Ambiental. Foi na Conferência de Educação Ambiental, em março de 1965, na Universidade de Keele, na Inglaterra, que a presença da referida temática passou a ser recomendada na formação educacional de todos os cidadãos (BRASIL, 1998).

É nesse contexto que, no ano de 1968 foi realizada em Roma uma reunião com cientistas de países desenvolvidos, objetivando discutir os seguintes temas: o consumo, o crescimento da população mundial e as reservas de recursos naturais não renováveis. O Clube de Roma, como ficou conhecido, produziu um relatório sob o título: *Os limites do crescimento*,⁷ expondo o problema ambiental em nível mundial e alertando sobre a capacidade do planeta em suportar o consumo e crescimento populacional (REIGOTA, 2004). O estudo concluía que mantidos os níveis de industrialização, poluição, produção de alimentos e exploração dos recursos naturais, o limite de desenvolvimento do planeta seria atingido, no máximo, em cem anos, provocando uma diminuição da população mundial e da capacidade industrial (DIAS, 2004). De acordo com o Ministério da Educação “este documento recebeu uma tempestade de críticas, mas cumpriu as missões de propor um modelo de análise ambiental global e, sobretudo, de alertar a humanidade sobre a questão” (BRASIL, 1998, p. 29).

⁶ “Primavera Silenciosa” é considerado um clássico dos movimentos ambientalistas. O livro provocou grande discussão internacional, levando a ONU (Organização das Nações Unidas) a iniciar uma série de encontros, conferências e programas (CASIANO, 1998).

⁷ Os limites do crescimento só foi publicado cinco anos depois da fundação do Clube de Roma em 1972. O relatório apresentou dados surpreendentes sobre o futuro da humanidade, caso continuasse com o ritmo de crescimento ambientalmente incorretos.

Compreender os problemas enfrentados à época,⁸ (uso indiscriminado de inseticidas, crescimento populacional, consumo desordenado, utilização inconsequente dos recursos naturais não renováveis, etc.) como problemáticas ambientais, demonstra que embora relativamente recente, as discussões ambientais eram entendidas de forma ampla e não alienante. Ampla porque não se reduzia a aspectos biofísicos relacionados à ecologia e ao ecossistema em geral, embora sejam questões importantes, já se compreendia que meio ambiente envolvia as relações culturais, econômicas e políticas. Não alienante, pois entendiam que os problemas ambientais enfrentados eram consequência dessas relações.

1.3.2 – Década de 1970: A Vinculação entre Crescimento Econômico e Degradação Ambiental

A década de 1970, também foi um período importante para as discussões ambientais. Inúmeros foram os acontecimentos nesse período, entre eles, a crise do petróleo, o desenvolvimento de economias de países como o Japão; o milagre econômico⁹ vivido pelo Brasil e a nostalgia deste país pela conquista da Copa do Mundo; o surgimento do Greenpeace, entre outros. Foi a partir desse movimento ecologista que, segundo Casiano (1998) pela primeira vez na história da humanidade, cidadãos se reuniram para protestar sobre os problemas ambientais que se encontravam do outro lado do território. Não se tratava, portanto, de problemas próximos, de visível acesso aos participantes do movimento. O entendimento que se tinha é que embora não estivesse perto, poderia afetá-los no futuro (a eles ou a sua geração). Foi nesse contexto que se popularizaram as palavras consciência/consciência planetária.

Desse modo, as questões ambientais tomaram maior fôlego e entre as conferências da época, destaca-se a Conferência de Estocolmo, de Belgrado e a de Tbilisi. Em 1972, a ONU (Organização das Nações Unidas) realizou, em Estocolmo na Suécia, a primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, que atraiu

⁸ Lamentavelmente tais problemas não foram exclusivos da época, pois os mesmos persistem em uma escala incrivelmente superior. Com o desenvolvimento do capital, acelerou-se o consumo, a produção de agrotóxico, inseticidas, a utilização dos recursos naturais não renováveis etc.

⁹ O "milagre econômico" é a denominação dada ao surpreendente desenvolvimento econômico do País, ocorrido durante a ditadura militar. Esse desenvolvimento veio acompanhado, entretanto, do aumento da concentração de renda e da pobreza (www.historiadomundo.com.br).

delegações de 113 países, tendo como principal tema de discussão os recursos naturais não renováveis. Dentre os resultados desse evento destaca-se a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) (BRASIL, 1998).

Os problemas ambientais e suas relações com o desenvolvimento industrial foram um dos temas discutidos durante a conferência. Nessa época, devido à crescente poluição e o constante alerta ao possível esgotamento dos recursos naturais, permeava entre os participantes do evento, em especial entre àqueles pertencentes aos países desenvolvidos, o entendimento de que “As causas desta deteriorização permanente dos ecossistemas e o aumento dos impactos estariam relacionados com o tipo de exploração estabelecido pelos mecanismos econômicos [...]” (SAMPAIO, 2003, p. 7).

Tendo em vista a inevitável relação entre meio ambiente e desenvolvimento econômico, industrialização etc.; a Conferência de Estocolmo, permitiu um diálogo, mesmo que inicial, entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e em desenvolvimento, discutindo, pela primeira vez em nível internacional, a vinculação entre crescimento econômico e degradação ambiental.

Esse diálogo, no entanto, não ocorreu sem conflitos, pois as posições dos representantes de cada bloco de países eram diferenciadas, de acordo com os interesses e necessidades de cada um. Os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, por exemplo, defendiam o direito de crescer e de se desenvolver. Durante a ocasião, a delegação brasileira se pronunciou dizendo que o País não se importava com a poluição, porque o que realmente precisava era de dólares, desenvolvimento e empregos (BRASIL, 1998). É celebre a frase: “Venham as indústrias, poluam, mais venham”.

A posição do Brasil em defender o crescimento industrial, mesmo que isso pudesse provocar problemas ambientais, resultou em uma imagem negativa ao País. Entretanto, vale ressaltar que o polêmico pronunciamento (considerando às críticas) teve seus pontos positivos, uma vez que, após o episódio, foram incluídos nos debates internacionais, além das consequências ambientais produzidas pelos países desenvolvidos, as problemáticas enfrentadas pelos países não desenvolvidos.

Mesmo defendendo o desenvolvimento a qualquer custo, o Brasil assinou a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano e criou a SEMA - Secretaria

Especial do Meio Ambiente, exercendo as seguintes funções (CIMA apud ALMEIDA, 1998, p. 137):

[...] Examinar as implicações do desenvolvimento nacional e do progresso tecnológico sobre o meio ambiente; assessorar órgãos e entidades incumbidas da conservação do meio ambiente; elaborar normas e padrões de preservação ambiental; e zelar pelo cumprimento daqueles dispositivos, seja diretamente, seja em coordenação com outras entidades

A SEMA também tinha como uma de suas responsabilidades desenvolver projetos de Educação Ambiental. Esses projetos, entretanto, não apresentavam propostas amplas que pudessem promover a participação política dos cidadãos a respeito da questão ambiental. Segundo Reigota (2004), as propostas desenvolvidas pela secretaria eram extremamente conservacionistas, ou seja, restringiam-se a proteção das espécies animais, vegetais e dos recursos naturais.

Retomando à Estocolmo, apesar dos conflitos, a conferência gerou um documento com 24 artigos e entre as resoluções estabelecidas, destaca-se aquela de que: se deve educar o cidadão para a solução dos problemas ambientais, pois segundo Reigota (2004, p. 12) “os problemas ambientais foram criados por homens e mulheres e deles virão à solução. Essas não serão obras de gênios, de políticos ou tecnocratas, mas sim, de cidadãos e cidadãs”.

Na perspectiva de perceber o homem como o responsável pelo direcionamento das questões ambientais, surgiu o que hoje se convencionou chamar de Educação Ambiental, a qual tem como representante oficial a UNESCO,¹⁰ que sendo a responsável em divulgar e promover a Educação Ambiental realizou em 1975, em Belgrado, a primeira reunião com especialistas da área de educação, biologia, geografia, entre outros, definindo e publicando os objetivos, princípios e orientações para um Programa Internacional de Educação Ambiental (REIGOTA, 2007).

¹⁰ A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) entidade que idealizou a realização das principais conferências internacionais sobre meio ambiente, é o organismo da ONU (Organização das Nações Unidas) que tem o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações. Realiza seminários regionais em todos os continentes, procurando estabelecer seus fundamentos pedagógicos e filosóficos (SILVA, 2004).

Foi proposto durante a reunião de Belgrado que a “Educação Ambiental deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada as diferenças regionais e voltadas para interesses nacionais” (BRASIL, 1998). A Carta de Belgrado foi o documento publicado no encontro. De caráter internacional, é um documento que analisa a questão do desequilíbrio ambiental, apontando como suas causas, não somente aspectos de caráter preservacionista, mas, sobretudo, as questões vinculadas aos aspectos econômicos e sociais. Como bem sintetiza Silva (2004, p. 23):

A Carta de Belgrado preconizou a necessidade de uma nova ética global, capaz de promover a erradicação da pobreza, da fome, do analfabetismo, da poluição, da exploração e dominação humana. Censura o desenvolvimento de uma nação às custas de outra, acentuando a necessidade de estratégias de desenvolvimento que beneficiem toda a humanidade.

Ainda na década de 1970, exatamente no ano de 1977, em parceria com a UNESCO e a PNUMA, foi realizado em Tbilisi, na Geórgia o I Congresso Mundial de Educação Ambiental. “Nessa reunião, em seu documento final, foram traçados de forma mais sistemática e com abrangência mundial, as diretrizes, as conceituações e os procedimentos para a EA” (GUIMARÃES, 1995, p. 19). A conferência produziu um documento com 41 recomendações, as quais tinham por objetivo servir como um plano de ação para a Educação Ambiental em todo o mundo. Kein apud Guimarães (1995 p. 19) destaca algumas dessas recomendações:

Deveria ser estabelecido uma nova ética que rejeitasse a exploração, o consumismo e a exaltação da produção como fim por si só. Será necessária uma nova forma de agricultura e de indústria, uma nova urbanização, um novo urbanismo e uma nova forma de produção e consumo com largos benefícios sociais [...]. A educação para o ambiente deve reformular constantemente seus métodos, seus conteúdos e orientações a luz dos indivíduos, grupos e novas situações que surgirem. Esta educação deverá inspirar não apenas o comportamento do grande público, mas também os responsáveis pelas decisões que incidem sobre o meio ambiente.

Avaliando as recomendações de Tbilisi, Silva (2004, p. 24) apresenta a seguinte conclusão:

Essas recomendações reafirmam as posições tomadas em Belgrado e evoluem na direção de capacitar indivíduos, no que se refere à função, objetivos e princípios diretores para gerenciar a questão da qualidade do meio ambiente.

O diferencial de Tbilisi foi de pensar a escola como um lugar privilegiado para se trabalhar Educação Ambiental. Sobre esse assunto, o documento expressa a seguinte recomendação: “[...] atribuir à escola um papel determinante no conjunto da Educação Ambiental e organizar, com esse propósito, uma ação sistemática na educação primária e secundária” (Recomendação nº 3, p. 7).

A Conferência de Tbilisi proporcionou maior abrangência a Educação Ambiental, ao entendê-la como: **transformadora**, uma vez que permite consolidar novos valores e atitudes; **participativa**, pois desenvolve nos sujeitos o senso crítico e sua participação em processos coletivos; **globalizadora**, ao considerar o ambiente em seus múltiplos aspectos e **contextualizadora**, uma vez que atua na realidade local da comunidade, sem perder de vista, entretanto, sua dimensão planetária. (UNESCO, 1998). Na avaliação de Sarabia (2004, p. 69):

A reunião de Tbilisi foi, desta maneira, um grande marco na história da Educação Ambiental, já que suas premissas básicas e suas 41 recomendações serviram de suporte teórico – metodológico aos Estados Membros das Nações Unidas para implementarem o sistema de Educação Ambiental em seus países.

Entre tantas outras considerações, o congresso em Tbilisi, apresentou a concepção de meio ambiente presente entre os participantes do evento. Assim, o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental entendia que meio ambiente é um conjunto de sistemas naturais e sociais, no qual o homem se encontra imerso (UNESCO-PNUMA, 1978). Essa concepção deixa claro que a noção de meio ambiente ultrapassa os aspectos puramente naturais.

1.3.3 – Década de 1980: O Desenvolvimento Sustentável como Proposta para Nosso Futuro Comum

A década de 1980 também testemunhou importantes acontecimentos no que diz respeito à questão ambiental. Entretanto, antes de discorrer sobre tais eventos, serão apresentados os fatos que marcaram esse período. Foi na década de 1980, que se concretizou fim da era industrial e início da era da informação,¹¹ que ocorreu ‘a queda do muro de Berlim’, o ‘atentado contra o papa João Paulo II’, ‘o assassinato de Chico Mendes’, a explosão do sistema econômico neoliberal defendido por vários conservadores entre os quais, Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos. Foi nessa década também que o mundo, lamentavelmente, descobriu a Aids. Na música, para além do rock, agora mais intenso e acelerado, um novo estilo musical foi lançado: a música eletrônica passou estar presente na maioria das boates e casas noturnas do mundo. No Brasil, é consolidada a MPB (Música Popular Brasileira), consagrando nomes como, Maria Bethânia, Elis Regina, Caetano Veloso, Tom Jobim entre outros.¹²

Em relação aos aspectos políticos e econômicos, um fato decisivo para a história do País foi à criação da Constituição Federal Brasileira de 1988, com um capítulo inteiramente dedicado ao meio ambiente, no qual destaca em seu Art. 225, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

Era o fim do regime militar, também o fim do milagre econômico, (experimentado pelo país na década anterior) e início dos altos índices de inflação e desemprego, um período que ficou conhecido como década perdida.¹³ Foi nesse contexto de descobertas, de novas tendências musicais e da instabilidade econômica que no final da década de 1980 o Governo Federal criou o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis – IBAMA, sendo a Educação Ambiental vinculada à Diretoria de Incentivo a Pesquisa e Divulgação.

¹¹ Segundo Kumar (1997) a Era da Informação é consequência do avanço tecnológico. As explosivas mudanças tecnológicas impactaram a sociedade no início dos anos 1980. Para o autor a expansão do computador e das telecomunicações gerou a sociedade da informação. O mundo passou a ter um sistema unificado de comunicação através da combinação de satélites, televisão, telefone, cabo de fibra óptica, microcomputadores etc. De acordo com autor, iniciou-se nessa década um novo sistema, a sociedade pós-industrial, marcada pela rápida circulação da informação, tanto quantitativa, quanto qualitativamente.

¹² www.historiadomundo.com.br

¹³ A década perdida foi a denominação dada ao período de estagnação econômica vivida na América Latina.

No âmbito internacional, a ONU em 1987 publicou o Relatório Brundtland, um documento que passaria a ser referência em outros debates, como o que ocorreu no Rio de Janeiro em 1992 (RIO 92). Esse relatório, segundo Casiano (1998), começou a ser elaborado em 1983, quando a primeira-ministra da Noruega, a Sra. Gro Harlem Braundtland iniciou, com um grupo de especialistas, uma análise das principais questões sobre meio ambiente e desenvolvimento, cujo objetivo era realizar uma avaliação da situação ambiental no mundo; a redação final ficou conhecida sob o título: *Nosso Futuro Comum*.

No “Relatório Brundtland” ou “Nosso Futuro Comum” é sistematizado o conceito de Desenvolvimento Sustentável e, de acordo com o relatório, esse conceito busca satisfazer às necessidades presentes, sem comprometer as necessidades das gerações futuras (BRASIL, 1988). Ao propôr o desenvolvimento sustentável como uma possível alternativa, o documento entende que há um limite máximo para a utilização dos recursos naturais, evidenciando assim, a necessidade de sua preservação e conservação.

Nessa perspectiva, segundo o Relatório da Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (Relatório Brundtland), uma série de medidas deveriam ser tomadas pelos países para promover o desenvolvimento sustentável. Dentre elas destacam-se:

- limitação do crescimento populacional;
- garantia de recursos básicos (água, alimentos, energia);
- preservação da biodiversidade e dos ecossistemas;
- diminuição do consumo de energia e desenvolvimento de tecnologias com uso de fontes energéticas renováveis;
- controle da urbanização desordenada;
- atendimento das necessidades básicas (saúde, escola, moradia);
- Utilização de tecnologias ecologicamente adaptadas para produção industrial, etc.

Assim, como a noção de desenvolvimento sustentável busca consolidar desenvolvimento econômico e preservação ambiental, nada mais natural que inserir o setor industrial nessa nova ordem. Nesse sentido, tendo em vista as medidas sugeridas pelo relatório, especialmente a que diz respeito a utilização de tecnologias ecologicamente adaptadas para produção industrial, o documento alerta às

empresas sobre a necessidade da adoção de novos níveis da organização, que visem minimizar os impactos da ação industrial no meio ambiente.

Alguns autores, entretanto, concebem o desenvolvimento sustentável como uma estratégia política e ideológica, oferecendo uma outra conotação ao termo. Silva (2004), por exemplo, acredita que há uma ambiguidade na interpretação do conceito, e que este está vinculado à ideologia capitalista, afirmando que a “destruição ambiental vem sendo encoberta por um discurso ideológico, sedutor [...] do desenvolvimento sustentável” (2004, p. 26). Para Tozoni-Reis (2004, p. 32-33):

[...] embora a ideia de desenvolvimento sustentável suponha a busca de soluções e alternativas para a convivência humana no ambiente, essa ideia pode ser uma ideia romântica [...] camufla as contradições da organização econômica e política da sociedade, na qual o princípio básico da acumulação implica ações predatórias na natureza.

Apesar de ter sido um assunto amplamente discutido nos anos de 1980, a questão do desenvolvimento sustentável se faz cada vez mais presente na atualidade. As empresas, por exemplo, passaram a adotar por meio das ISOs, em especial a ISO 14000 a Gestão Ambiental, a qual é entendida como “um dos vetores que caracterizam a responsabilidade social de uma empresa” (MOURÃO, 2006 p. 216). A política ambiental da empresa, embasada no conceito de desenvolvimento sustentável, visa, de acordo com o discurso oficial, fazer uso dos recursos naturais de forma responsável, sem causar impactos ambientais, buscando, desse modo, como supõe o conceito de desenvolvimento sustentável, um melhor relacionamento com o meio ambiente.

Ao entender que os problemas ambientais decorrem da ação humana, em especial daquela vinculada ao lucro, foi “fundamental construir um conceito de ética para o desenvolvimento econômico sem a destruição da natureza [...]” (SILVA, 2004 p. 14). A adoção do desenvolvimento sustentável, supõe a busca dessa ética. Vale ressaltar, entretanto, que a incorporação de uma política ambiental no mundo empresarial, não é fruto de uma súbita preocupação dos empresários com o meio ambiente, e sim, resultado das exigências do mercado e das pressões oriundas da sociedade civil organizada frente às catástrofes ambientais causadas pelas indústrias (PALIZZOLI apud MOURÃO, 2006). Com isso, as empresas foram obrigadas a adotar a política do desenvolvimento sustentável, que busca estabelecer

uma “relação harmônica” entre o aspecto econômico e o ambiental, como uma forma de promoção no mercado internacional.

Os argumentos de Silva (2004) e de Tozoni-Reis (2004), que enfatizam a própria lógica do capital, com suas inúmeras formas de pontencializar o processo de acumulação, demonstram a impossibilidade de uma relação harmônica¹⁴, por isso o discurso do desenvolvimento sustentável parece contraditório.

Retomando as conferências, ainda na década de 1980, buscando analisar o que foi feito nos dez anos da Conferência de Tbilisi, foi realizado em Moscou, em agosto de 1987, a Conferência Internacional de Educação e Formação Ambiental. Durante o encontro foram debatidos os progressos e dificuldades encontrados pela nações na área de Educação Ambiental, propondo uma “Estratégia Internacional de Ação em matéria de Educação e Formação Ambiental para a década de 1990”. Quanto à avaliação, esta não foi muito satisfatória, pois verificaram um aumento na crise ambiental. Em relação as estratégias, a reunião de Moscou reafirmou os objetivos e princípios orientadores da Conferência de Tbilisi (BRASIL 1998), entre os quais Guimarães (1995, p. 25-26) destaca:

A EA resulta uma dimensão do conteúdo e da prática da educação orientadora para a resolução dos problemas concretos embasados pelo meio ambiente, graças a um enfoque interdisciplinar e a uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade [...]. A EA se concebe como um processo permanente em que os indivíduos e a coletividade tomam consciência de seu meio e adquirem os conhecimentos, os valores, as competências, as experiências e, também, a vontade capaz de fazê-los atuar, individual e coletivamente, para resolver os problemas atuais e futuros do meio ambiente.

A Conferência Internacional de Moscou que reuniu centenas de especialistas, avaliou os efeitos da Conferência de Tbilisi, traçou estratégias para a Educação Ambiental e concluiu que esta deveria preocupar-se com a promoção da conscientização, orientando os sujeitos para a resolução de problemas e para a tomada de decisão. De acordo com o documento produzido durante a Conferência, o mesmo apontou três questões necessárias a promoção da Educação Ambiental, que correspondem: a formação de recursos humanos; reformulação curricular; e produção de material didático.

¹⁴ Muitos autores consideram, portanto, que o desenvolvimento sustentável não defende uma “relação harmônica”. Busca construir modelos que, na medida do possível compatibilizem desenvolvimento e sustentabilidade.

Historicamente, esses encontros possibilitaram o debate e a troca de experiências com especialistas de todo o mundo. No entanto, é importante atentar que por serem, em sua maioria, encontros promovidos pela UNESCO, os trabalhos apresentados são os realizados nas esferas oficiais sob a ótica governamental (REIGOTA, 2007) e, por isso, não abandonaram os princípios que regem o capitalismo.

1.3.4 – Década de 1990: Da Conferência de Estocolmo à RIO 92

A década de 1990 vivenciou, o colapso da União Soviética, o fim da Guerra Fria e do apartheid, a Guerra do Golfo, o advento do terrorismo, a consolidação da democracia, da globalização e ascensão do capitalismo (VICENTINO, 1997). O desenvolvimento científico se expandiu: um exemplo disso foi a clonagem da ovelha Dolly e o Projeto Genoma Humano. A reciclagem e os biodegradáveis se difundiram, assim como a comercialização de alimentos geneticamente modificados e o impacto cada vez mais agressivo do homem no meio ambiente. Nos anos 1990, houve também um aperfeiçoamento de tecnologias desenvolvidas na década anterior, como o computador e a internet que se popularizaram, principalmente entre os jovens que com suas tatuagens e piercings vivenciaram o aumento do consumo da maconha e o surgimento do ecstasy.¹⁵

No Brasil, a década de 1990 começou com instabilidade, devido ao confisco de poupanças do então presidente Fernando Collor de Mello, que pelos flagrantes de corrupção (amplamente divulgados na mídia) levaram milhares de pessoas por meio do movimento intitulado "Caras Pintadas" a exigirem seu "impeachment". No governo seguinte, com o Plano Real, implantado pelo ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, o País experimentou a estabilidade econômica. Foi também com Fernando Henrique Cardoso, agora como presidente da República que o País se abriu às privatizações. Na música, a preferência brasileira, não era mais o rock, mas o pagode, o axé e o sertanejo.

No que diz respeito às discussões ambientais, após vinte anos da Conferência de Estocolmo, foi realizada no Brasil, a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, conhecida como RIO 92,

¹⁵ www.historiadomundo.com.br

tendo como um dos temas de discussão, a questão do desenvolvimento sustentável. Participaram da Conferência, além de especialistas na área, chefes de Estados de diferentes nações do mundo e a sociedade civil organizada. Nesse encontro foram aprovados cinco acordos internacionais: 1) Declaração sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento; 2) Agenda 21 e os caminhos para sua implementação; 3) Declaração de Florestas; 4) Convenção sobre Mudanças Climáticas; e 5) Convenção sobre Diversidade Biológica (SARABIA, 2004).

Entre os acordos estabelecidos destacam-se: a Convenção sobre Mudança do Clima, que entrou em vigor em 1994 e a Agenda 21, considerado o documento mais importante do evento. A Agenda 21¹⁶ comprometia os países a adotarem um novo padrão de desenvolvimento que conciliasse justiça social, conservação ambiental e eficiência econômica.

Os resultados da RIO 92 serviram como embasamento para a realização de outras conferências. A Convenção sobre Mudança do Clima, por exemplo, incentivou a realização das COPs (Conferência das Partes), que significa a reunião dos países participantes da Convenção. Foi durante a COP1, realizada em Berlim, na Alemanha, que decidiram criar até 1997 um protocolo, o famoso Protocolo de Kyoto, que estabelecia limites quanto à emissão de CO₂ (dióxido de carbono). No Art 2.^o, alínea (a), inciso IV do Protocolo, os países que ratificarem o acordo devem desenvolver: a pesquisa e o aumento do uso de formas renováveis de energia, de tecnologias de sequestro de dióxido de carbono e de tecnologias ambientalmente seguras, que sejam avançadas e inovadoras. Foram feitas importantes concessões aos países que aderiram ao acordo. Os Estados Unidos, maior poluente de gases de alteração do efeito estufa, se recusou em ratificar o Protocolo.

Outros eventos ocorreram, paralelamente, ao encontro da Rio 92, entre eles destacam-se: a 1.^o Jornada Internacional de Educação Ambiental e o Workshop sobre Educação Ambiental. Esses eventos produziram, respectivamente, dois documentos: “O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”. Quanto ao primeiro, segundo o MEC (BRASIL, 1998, p. 55), este documento:

¹⁶ Agenda 21 foi um documento assinado por 178 países, inclusive o Brasil, no final da Rio 92, contendo propostas práticas para garantir a preservação do Planeta Terra para as gerações futuras (BRASIL, 1998, p.19).

Colocou princípios e um plano de ação para educadores ambientais, bem como uma lista de públicos a serem envolvidos (desde de organizações não governamentais, comunicadores e cientistas, até Governo e Empresas) e ideias para captar recursos para viabilizar a prática de EA. Além disso, contém propostas para fortalecer uma Rede de Educação Ambiental.

Genebaldo Dias (2004), no seu livro que trata sobre a cronografia da EA, apresenta um resumo dos princípios desse tratado e, dentre os que ampliam o entendimento da EA, destacam-se:

- *A EA não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores, para a transformação social;*
- *A EA deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo, de forma interdisciplinar;*
- *A EA deve tratar as questões globais críticas, suas causas e interrelações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico.*

As organizações que assinaram esse Tratado¹⁷ se comprometeram a implementar algumas diretrizes, a partir de um Plano de Ação: o Manual Latino-Americano de Educação Ambiental (2004), organizado por Omar Ovalles e Moema Viezzer (2003), apresenta essas diretrizes, as quais destacam-se:;

- *Transformar as declarações do tratado em documentos a serem produzidos na rede formal de ensino e em programas educativos dos movimentos sociais e suas organizações;*
- *Incentivar a produção de conhecimentos, políticas, metodologias e práticas de Educação Ambiental em todos os espaços de educação formal, para todas as faixas etárias;*
- *Mobilizar instituições formais e não formais de educação superior para o apoio ao ensino, pesquisa e extensão em Educação Ambiental e a criação, em cada universidade, de centros interdisciplinares para o meio ambiente e;*
- *Reservar uma parte significativa de seus recursos para o desenvolvimento de programas educativos relacionados com a melhoria do ambiente e a qualidade de vida.*

¹⁷ Esse documento foi elaborado por um Grupo de Trabalho das ONGs, composto por representantes de diversos países – El Salvador, Venezuela, Suíça, Tunísia, Quênia, Canadá, Estados Unidos, Dinamarca, Alemanha, Jamaica e Brasil. (DIAS, 2004, p.194)

No que diz respeito a Carta Brasileira para a Educação Ambiental, produzida no Workshop coordenado pelo Ministério da Educação, esta destacou o compromisso do poder público federal, estadual e municipal no cumprimento da legislação brasileira, no sentido de introduzir a EA em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1998), respeitando “os marcos referenciais internacionais acordados em relação a EA. como dimensão multi, inter e transdisciplinar...” (DIAS, 2004, p. 490).

Outro documento importante para a história da EA que merece destaque é a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, produzida a partir dos relatórios dos encontros regionais de todo país, culminado com a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, em 1997. Sendo o documento oficial do Brasil sobre EA, o mesmo foi apresentado na Conferência de Thessaloniki, na Grécia. O texto contém quarenta e cinco problemáticas e cento e vinte e cinco recomendações para as cinco áreas temáticas propostas: 1º Educação Ambiental e as vertentes do desenvolvimento sustentável; 2º Educação Ambiental Formal – papel, desafios, metodologia, capacitação; 3º Educação Ambiental no processo de gestão ambiental; 4º Educação Ambiental e as políticas públicas – Pronea, políticas urbanas, de recursos hídricos, agricultura, ciência e tecnologia; 5.º Educação Ambiental, ética, formação da cidadania, educação, comunicação e informação da sociedade. (BRASIL, 1998).

O diagnóstico pessimista apresentado pelo documento nas suas quarenta e cinco problemáticas revelou uma carência do setor ambiental no país. O documento denuncia, entre tantas outras problemáticas: a falta de articulação entre esferas do governo e as organizações da sociedade civil; a ausência nas universidades no desenvolvimento de metodologia e matérias de apoio a EA; a falta de capacitação dos professores para a EA e de materiais didáticos adequados, além da falta de programas de EA comunitário e do entendimento equivocado do setor empresarial em relação à EA, utilizada como um “marketing” ambiental. Apresentado o diagnóstico, o documento segue oferecendo recomendações a cada temática apontada no sentido de responder às dificuldades apresentadas.

Sobre a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade ou Conferência de Thessaloniki, na qual a Declaração de Brasília foi apresentada, algumas importantes questões foram reafirmadas e, dentre elas destacam-se (DIAS, 2004, p. 197).

A pobreza torna o acesso a educação e a outros serviços sociais mais difícil e leva ao crescimento populacional e à degradação ambiental. A redução da pobreza, portanto, é um objetivo essencial e indispensável para a sustentabilidade [...]. O conceito de sustentabilidade inclui não somente o meio ambiente, mas também a pobreza, a população, a saúde, a segurança alimentar, a democracia, os direitos humanos e a paz. A sustentabilidade é, em última análise, um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados.

Apesar de a Declaração de Thessaloniki (como ficou conhecida o texto final dessa conferência), apresentar esses e outros importantes esclarecimentos, segundo Dias (2004, p. 200) o texto “termina repetindo o que já havia sido dito em encontros de EA anteriores [...] conclui-se que, passado vinte anos de Tbilisi, os interesses econômicos continuam dando as cartas no jogo da vida”.

A década de 1990 foi um período marcante para a Educação Ambiental, pois foi nesse período que ela tornou-se ponto da Constituição Federal, passando a ser tema de inspiração para pequenos e grandes eventos, transformando-se em programas de governo, tornando-se, inclusive, “Tema Transversal” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), defendendo, portanto, se fazer presente durante a educação básica, perpassando por todas as disciplinas que compõem o currículo. É nesse período também que em 27 de abril de 1999, é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei n.º 9.795/99), afirmando em seu Art. 1.º, Capítulo I, que “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”. É na década de 1990, segundo Reigota (2004) que se iniciou no Brasil, ainda que entre pequenos grupos, uma nova consciência ambiental.

1.3.5 – Década de 2000: Revendo Antigas Discussões

No início dos anos 2000 é eleito para a presidência dos Estados Unidos George Bush que, com o mundo, presenciou um dos fatos mais marcantes da história desse país: o impressionante atentado terrorista ao World Trade Center. Posteriormente a Bush, Barack Obama foi eleito, sendo o primeiro presidente negro do país. A economia, embora tenha sido muito próspera no início da década,

apresentou a partir de 2007 uma crise que afetou o mundo inteiro, levando vários países à recessão.

Os anos de 2000 também foram marcados pela expansão da telefonia móvel, pela chegada da televisão digital e da internet sem fio com os seus “orkuts” e “twitters”. O disquete foi esquecido sendo substituído pelo pen-drive. O mundo testemunhou o aparecimento de novas doenças entre elas, a Gripe Suína. Em meio a outros acontecimentos, merece destaque o pedido de perdão do papa (durante as comemorações dos 500 anos do Brasil) aos índios e negros pelos crimes cometidos pela Igreja Católica.

Após quatro tentativas, Luiz Inácio Lula da Silva é eleito presidente do Brasil em 2002 e reeleito em 2006. Também foi a época de maior visibilidade da corrupção, com os mensalões, os escândalos envolvendo José Sarney entre outros. Em relação à economia, destaca-se a descoberta do pré-sal considerado, pelos grandes capitalistas, o fator preponderante para o desenvolvimento econômico do país.

Em 2005, a UNESCO, instituiu a década da Educação para o desenvolvimento sustentável (2005 à 2014.), propondo mudanças do referencial da Educação em direção ao desenvolvimento sustentável. Contudo, a conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio +10, realizada em Joanesburgo, dez anos após a RIO 92, não identificou avanços significativos na consolidação de propostas que compartilhassem Desenvolvimento com Sustentabilidade.

A Conferência teve como um de seus objetivos, rever as metas da Agenda 21, avaliando as dificuldades enfrentadas por alguns países na sua implementação, apresentando possíveis soluções. Esse objetivo, contudo, não foi alcançado, pois o evento tomou outro direcionamento: as discussões ficaram em torno, exclusivamente, dos problemas sociais. Sendo assim, as conclusões da Conferência de Joanesburgo, restringiram-se à apresentação de propostas para os 21 objetivos da Agenda. Entre as propostas destacam-se: universalizar o ensino, o saneamento, implantar redes de metrô e trens nas grandes cidades, democratizar a justiça etc. (DIAS, 2004).

Em 2009, foi realizada em Copenhague, na Dinamarca, a COP 15, uma conferência que reuniu líderes mundiais, com o objetivo de discutir a posição dos países frente às mudanças climáticas. Os resultados, entretanto, foram

insatisfatórios. A imprensa divulgou que a conferência não atingiu os objetivos previamente planejados. O evento durou duas semanas, e não conseguiu produzir nenhum documento legal que sistematizasse o compromisso entre os países.

Desde as primeiras conferências internacionais sobre meio ambiente e Educação Ambiental, tem-se a seguinte conclusão (LANGE e RATTO, 1998, p. 27):

Após a reunião do “Clube de Roma” em 1968, a conferência da ONU, em Estocolmo, em 1972, o relatório de Brundtland, em 1987, e a conferência do Rio de Janeiro, em 1992, ficaram mais evidentes, e de senso comum, as necessidades e a urgência de se elaborar projetos políticos, sociais, econômicos e culturais que possibilitem a preservação dos recursos naturais aliados à melhoria da qualidade de vida da população.

Assim, em 1968 com o “Clube de Roma”, tinha-se os *Limites do Crescimento*, “olhávamos o mundo ‘de fora’, tentando, verificar seus limites, suas fronteiras, suas capacidades, reservas, horizontes. Aí o homem se vê, se olha, se analisa” (CASIANO, 1998, p. 55). Consciente dos Limites do Crescimento, o homem ao final da década de 1960 se reconhece tanto como transformador quanto destruidor dessa natureza (Ibidem, 1998).

Com a Carta de Belgrado, em 1975, o horizonte das problemáticas ambientais se ampliam, incorporando-se questões relativas à erradicação da pobreza, fome, analfabetismo, poluição, exploração e dominação humana. Após Tbilisi, ampliam-se também o campo de atuação das discussões ambientais, elegendo a escola como o lugar privilegiado no trato dessas questões.

A partir do relatório: *Nosso Futuro Comum*, publicado pela ONU em 1987, foi pensada uma alternativa que pudesse aliar meio ambiente e desenvolvimento econômico, surgindo de forma mais sistematizada, o conceito de desenvolvimento sustentável.

Com a Conferência de 1992, a RIO 92, “o planeta passa a ser olhado mais e de maneira diferente [...] Já não cabe apenas desvendar os **Limites do Crescimento** [...]. Agora, sabe-se, sem nenhuma dúvida, que há um **Futuro Comum**” (CASIANO, 1998 p. 57). Embasado por essa consciência planetária, Sarabia (2004, p. 65) assim nos alerta:

A sociedade deve enfrentar o desafio de proteger o meio ambiente [...]. Deve também enfrentar a problemática de eliminar as guerras, miséria, pobreza, fome, doenças, analfabetismo e outras mazelas globais que atentam contra a qualidade de vida do ser humano.

A realização de conferências permitiu que as questões acerca da temática ambiental fossem ampliadas. Entretanto, os desafios da crise ambiental só serão superados a partir do envolvimento político dos cidadãos, mas isso é um processo de transformação ainda em curso, até porque o princípio que sustenta o capital – o lucro – aponta para processos de acumulação cada vez mais predatórios que a sua superação perpassa pela mudança do próprio sistema capitalista.

Verifica-se um processo de Educação Ambiental ainda tímido. Poucos países conseguiram cumprir os acordos dos encontros internacionais. Houve conquistas, mas estas não estão conseguindo frear o ritmo cada vez mais acelerado das degradações ambientais. Todavia, compartilha-se dos argumentos apresentado por Dias (2004, p. 21)

A despeito de todo o contexto assustador, acredito nas possibilidades da espécie humana. Temos os genes da sobrevivência. Temos de continuar nossa escalada evolucionária. Transformar os problemas em desafios e encará-los. E a educação é um dos caminhos mais iluminados, com qualquer um dos tantos rótulos que recebe.

Nessa perspectiva a discussão da EA ser incluída nos processos formativos de professores é fundamental para responder aos desafios da atual época.

2 – A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

O capítulo 2 está estruturado em dois momentos. No primeiro momento apresentam-se os preceitos legais da Educação Ambiental, enfatizando, sobretudo, sua materialização como um dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Também será discutida algumas questões inerentes a temática ambiental, tais como Interdisciplinaridade e Complexidade. No segundo momento do texto objetivou-se situar a Educação Ambiental na matriz curricular do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, buscando debater a formação de professores no que diz respeito à Educação Ambiental.

2.1 – Educação Ambiental e Formação de Professores: O que diz a Legislação?

A discussão nesse momento se restringirá, especificamente, acerca da legislação ambiental brasileira, a qual teve início nos anos de 1930, mas somente na década de 1980, devido às pressões nacionais e internacionais, seu conteúdo foi fortalecido (ANTÔNIO, 2000).

Com a Política Nacional de Meio Ambiente em 1981, foi expressa a necessidade por formação de professores em Educação Ambiental. Além de perceber a necessidade da inclusão dessa temática no ensino formal, a lei também valoriza a perspectiva não formal, uma vez que a EA proposta neste documento tem por finalidade maior, a sensibilização da sociedade civil, tendo em vista sua “participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981), caracterizando, sob uma primeira leitura, uma Educação Ambiental de caráter crítico. Entretanto, apesar de propor a participação ativa da sociedade, a referida política entende meio ambiente como um “conjunto de condições, leis, influência e interações de ordem

física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (Ibidem, 1981). Esse entendimento sobre meio ambiente é considerado reducionista, “pois não menciona suas dimensões sociais, política, cultural e econômica. Assim, propõe uma EA para a participação social em um ambiente sem gente, sem relações sociais!” (NOVICKI, 2010).

A Constituição Federal amplia ainda mais a questão da participação da sociedade civil em defesa do meio ambiente, como havia sido sugerida na Política Nacional de Meio Ambiente. Entretanto, esta mesma Constituição retrocede em considerar como objetivo maior da Educação Ambiental a “preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988), evidenciando, portanto, uma concepção conservacionista.

Com a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) pode-se verificar em alguns momentos certa proximidade com as abordagens mais críticas de meio ambiente e Educação Ambiental.¹⁸ Entretanto, a concepção de EA. que prevalece na PNEA está voltada para a conservação do meio ambiente, valorizando a concepção naturalista em que a ênfase maior é na natureza e não na sociedade. Como esclarece Novicki (2010, p. 24) a PNEA vem “privilegiando as soluções técnicas para os problemas ambientais, em detrimento da crítica à sociedade que produz a degradação ambiental e a desigualdade social”.

A questão ambiental é por inúmeras vezes tratada em torno do gerenciamento técnico dos recursos naturais, tendo em vista sua viabilidade econômica. O aspecto humano do meio ambiente não costuma ser primordial nas legislações ambientais. Essas legislações, com suas concordâncias e contradições, têm influenciado a formulação de políticas educacionais que tenham por objetivo a inserção da temática ambiental nas diferentes modalidades de ensino. Para efetivação desse objetivo, é necessária uma maior atenção no que diz respeito à formação dos professores. Tendo em vista esse novo desafio para a formação docente, o MEC publicou em 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo o meio ambiente como um de seus Temas Transversais.

¹⁸ Compreender o meio ambiente por uma perspectiva crítica é considerar a existência de uma relação de interdependência entre os seres humanos e a natureza. E compreender a Educação Ambiental também por essa perspectiva significa defender a participação social, individual e coletiva nos debates e execução de políticas públicas em torno da questão ambiental (NOVICKI, 2010).

Assim, de modo geral, os documentos que amparam legalmente a Educação Ambiental são: a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, os Parâmetros Curriculares Nacionais, com o Tema Transversal Meio Ambiente, e no caso específico da região em que se insere o presente estudo a Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas.

2.1.1 – A Educação Ambiental na Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988, considerada como uma das mais completas em relação à questão ambiental contém vários artigos que tratam do acerca da temática ambiental. Dentre eles destaca-se o Art. 225 (BRASIL, 1988), o qual afirma que:

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.

Quando a legislação afirma que o meio ambiente é “um bem comum do povo”, isso significa que ele possui, de acordo com Silva (2004), um valor de riqueza, uma riqueza nacional, não devendo, portanto, ser individualizada, ou seja, o interesse pelo meio ambiente é comum a pessoas de diferentes grupos sociais: assalariados, empresários, moradores do campo ou de grandes cidades. Sendo um bem comum a qualquer cidadão, todos, independentemente da ação constitucional deve procurar se informar, se inserir nas discussões de caráter ambiental. “A pressão popular é muitas vezes o estopim para a construção de políticas públicas” (SILVA, 2009, p. 207).

Em relação à Educação Ambiental o Art. 225 da C.F (1988), no inciso VI afirma que esta deve ser promovida “[...] em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988), sendo responsabilidade do poder público a efetivação desse direito. Este inciso está em consonância com o inciso X do Art. 2.º da Lei Federal N.º 6.938, de 1981 da Política Nacional do Meio Ambiente, quando dispõe sobre a presença da Educação

Ambiental em todos os níveis, inclusive na comunidade “[...] objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Entretanto, é importante ressaltar que para a temática ambiental ser abordada em todos os níveis e modalidades, é necessário uma atenção especial na formação inicial e continuada dos professores.

2.1.2 – Política Nacional de Educação Ambiental

No ano de 1999 o governo brasileiro com a Lei 9795-99 instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), tendo como conteúdo: o real sentido da Educação Ambiental, seus princípios básicos, objetivos, os espaços em que deve ser desenvolvida, assim como os responsáveis pelo seu desenvolvimento. O sentido da Educação Ambiental, de acordo com a legislação citada, diz respeito ao desenvolvimento de valores sociais, atitudes e comportamentos voltados para a conservação do meio ambiente.

Quanto aos seus princípios, trata-se de desenvolver a Educação Ambiental em um enfoque holístico, humanista, concebendo o meio ambiente em sua totalidade, ou seja, considerando a interdependência entre o meio natural, social, econômico e cultural. Tendo o enfoque humanista e o princípio da totalidade como um de seus princípios, tem-se como um de seus objetivos: o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre as questões sociais, o sentimento de responsabilidade e solidariedade com o futuro da humanidade e o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente, envolvendo aspectos ecológicos, culturais, políticos econômicos entre outros (BRASIL, 1999).

Em relação aos espaços em que a Educação Ambiental deve ser desenvolvida, a PNEA amplia as possibilidades de desenvolvimento dessa temática, uma vez que legitima o espaço de educação formal e não formal como setores de atuação sobre essa problemática. Em relação aos responsáveis pelas ações destinadas à promoção da Educação Ambiental, estão: a sociedade de modo geral (na atuação individual e coletiva voltada, principalmente, para preservação e para a solução de problemas ambientais); o poder público (definindo políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental); as instituições educativas (promovendo a Educação Ambiental de forma integrada); os órgãos integrantes do Sistema

Nacional de Meio Ambiente (realizando ações relacionadas aos programas de conservação e melhoria do meio ambiente); os meios de comunicação em massa (responsáveis pela disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente); e as empresas e instituições públicas e privadas (capacitando os trabalhadores sobre as consequências do processo produtivo no meio ambiente, visando ações no sentido de minimizar esses impactos) (Ibidem, 1999).

Em relação aos aspectos educacionais, a PNEA enfatiza a questão da interdisciplinaridade metodológica inerente a Educação Ambiental, entendendo -a como componente essencial da educação nacional. Em seu Art. 2.º afirma que: “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999).

Ao fomentar a concepção de que a Educação Ambiental abrange todo o processo educativo seja ele formal ou informal, quanto ao primeiro, responsabiliza o profissional da educação para a inserção dessa temática nas várias modalidades de ensino. Entretanto, a escola se apresenta despreparada no trato dessas questões, pois embora a dimensão ambiental deva constar nos currículos de formação de professores, como recomenda o Art. 11 do PNEA, um grande número de professores não discutiu a Educação Ambiental durante sua formação (LIMA, 2005).

Nesse sentido, para pôr em prática o que preconiza a legislação ambiental, além de preparar os docentes para trabalhar a referida temática, é necessário, sobretudo, que as secretarias de educação entre muitas de suas responsabilidades, auxiliem as escolas e seus professores na promoção da EA., divulgando as metas, coordenando e acompanhando as atividades a serem realizadas.

2.1.3 – Política de Educação Ambiental no Estado do Amazonas

Os Estados, o Distrito Federal e os municípios, em consonância com as determinações da Política Nacional de Educação, também definem alguns princípios, objetivos e diretrizes para a Educação Ambiental. A Constituição de 1988 impõe a eles a responsabilidade de defender e preservar o meio ambiente para a presente e futura gerações, incumbindo-os de promover o equilíbrio ecológico

“considerando o meio ambiente como um patrimônio público a ser necessariamente assegurado e protegido, tendo em vista o uso sustentável dos recursos naturais” (SILVA, 2009, p. 203-204).

Em nível local a Constituição do Estado do Amazonas (CE, 2008) reafirma o que preconiza a Constituição Federal. No Capítulo XI da Constituição Estadual, que trata do meio ambiente, verificou-se uma maior preocupação em relação aos aspectos naturais, enfatizando a proteção do meio ambiente no sentido de sua preservação, citando, o manejo ambiental das espécies e dos ecossistemas como alternativas viáveis para essa preservação. Especificamente, em relação à Educação Ambiental, a Constituição apresenta a seguinte afirmação: “incumbe ao Estado e aos municípios, entre outras medidas: promover a Educação Ambiental e difundir as informações necessárias à conscientização pública para as causas relacionadas ao meio ambiente” (AMAZONAS, 1989).

Essas “outras medidas” citadas na legislação, não são, contudo, esclarecidas em nenhum momento do documento. Assim, além de promover a EA não só nas escolas públicas, mas em todas as outras instâncias do município, cabe ao poder público municipal divulgar informações acerca das questões ambientais facilitando seu acesso por parte dos cidadãos.

Quanto a Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas (Lei Ordinária nº 3222/2008), esta explicita que as ações de Educação Ambiental terão como eixo norteador a Amazônia, em sua amplitude e complexidade, sempre articulando as questões locais às nacionais e globais. Considerando a diversidade amazônica, não só em relação a sua biodiversidade, a referida lei, apresenta como um de seus princípios: o reconhecimento da pluralidade e da diversidade cultural (AMAZONAS, 2008). Contudo, a efetivação da Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas é prejudicada devido à ausência de um decreto que regulamente a implantação da referida lei.

A legislação também apresenta como um dos instrumentos dessa política, O Programa Estadual de Educação Ambiental, o qual deverá compreender de acordo com o inciso II do Art. 4.^o dessa legislação, “as atividades vinculadas à Política Estadual de Educação Ambiental priorizando: ensino formal; gestão ambiental; comunicação e informação; produção científica; mobilização social e diversidade cultural” (ibidem, 2008).

Entretanto, entre os inúmeros assuntos discutidos na legislação estadual, serão destacados àqueles relacionados ao desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino formal e na formação de professores para a temática em questão. Em relação ao ensino formal, àquele desenvolvido nos currículos das instituições escolares, a legislação (respeitando o que determina a PNEA) traz em seu Art. 12, a seguinte afirmação: “A Educação Ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (AMAZONAS, 2008).

A inserção da Educação Ambiental não pode ser reduzida, no entanto, como alerta a própria legislação, a implantação de uma disciplina específica no currículo da educação básica, devendo ser desenvolvida interdisciplinarmente, assim como os demais temas transversais, conforme determina as diretrizes da educação nacional. A tradicional prática de organizar o conhecimento em disciplina vai de encontro à proposta da educação ambiental, uma vez que meio ambiente refere-se a todas as circunstâncias presentes na vida, sejam elas de caráter geográfico, histórico, físico etc. Seu estudo necessita, portanto, perpassar por todas as disciplinas.

Ainda em relação à implantação da Educação Ambiental no ensino formal, a legislação prevê: a produção de materiais didáticos específicos para trabalhar a problemática ambiental e a institucionalização de parcerias para a realização de ações e projetos de pesquisa nas escolas; a criação de coordenações de Educação Ambiental “necessariamente multidisciplinares, ao nível de secretarias de educação do estado e dos municípios, para o planejamento, implementação e avaliação das ações de Educação Ambiental, incluindo a formação continuada” (Ibidem, 2008).

Sobre a formação de professores na área de Educação Ambiental, a legislação em seu Art. 16, assim escreve: “A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis, com enfoque interdisciplinar”. Embora enfatize o caráter interdisciplinar, a lei também oferece a possibilidade de criação de uma disciplina específica nos cursos de graduação, pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas aos aspectos epistemológicos e metodológicos da Educação Ambiental, estando de acordo com o PNEA. Sobre a formação continuada dos professores o referido artigo em seu parágrafo 1º esclarece:

Os professores em atividade receberão formação continuada em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Estadual de Educação Ambiental, sob a responsabilidade das coordenações de Educação Ambiental nas Secretarias de Educação, em articulação com outras instituições.

Conforme indica a legislação, as instituições de ensino superior e de pesquisa oferecerão o aporte técnico-científico aos programas de capacitação de recursos humanos em Educação Ambiental. A capacitação em seu Art. 18 “deve contemplar educadores para atuarem na formação de gestores ambientais, habilitando-os para a formulação e a aplicação de políticas públicas, bem como para a execução de ações de Educação Ambiental” (AMAZONAS, 2008).

Mesmo considerando a amplitude da legislação ambiental tanto nacional quanto estadual, lamentavelmente, pouco do que se vê no papel é efetivamente concretizado, tornando esta e muitas outras legislações letra morta. Como alerta Antônio (2000, p. 32) a respeito da Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas:

É patente o fato de que uma legislação tecnicamente perfeita voltada para a Educação Ambiental e por consequência uma vida sustentada, esbarra em uma série de dificuldades, que vão da vontade política ao puro descaso dos antecidadãos.

Não há como negar que a política ambiental avançou em termos da legislação, mas na prática a sua efetivação ainda é lenta, reduzindo-se muitas vezes às boas intenções. A mudança desse quadro só será possível quando a sociedade civil organizada exigir e fiscalizar o cumprimento da legislação, a qual deve estar “ao alcance de todos, conhecê-las [...], portanto, é vital” (SILVA, 2004, p. 30).

2.1.4 – A Educação Ambiental e sua Materialização nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A questão ambiental passou a integrar o planejamento governamental na década de 1970, logo após a Conferência de Estocolmo em 1972. A partir daí ampliou-se o debate nacional sobre o tema, assim como a legislação ambiental brasileira que, de acordo com o relatório oficial do governo brasileiro para a RIO-92

(1992), encontrava-se até então limitada aos aspectos preservacionistas direcionados à fauna, flora, utilização da água e dos recursos naturais, etc.

Na década de 1980 o fortalecimento de movimentos ecológicos cujas reivindicações repercutiam na mídia, influenciou a formulação da legislação ambiental, estes, contudo, não foram os únicos influenciadores. Tendências internacionais de organismos multilaterais, entre eles o Banco Mundial também influenciavam fortemente a legislação ambiental brasileira (MAIMON, apud ALMEIDA, 1998).

As questões ambientais e suas legislações foram, portanto, se definindo ao longo dos anos. As degradações passaram a ser entendidas como preocupação mundial e a Educação Ambiental surge como uma alternativa, implementada em lei e sendo materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo meio ambiente como Tema Transversal, que segundo o Ministério da Educação, consiste em um documento que apresenta diretrizes para o desenvolvimento dessa temática.

O Ministério da Educação consolidou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que consiste em um dispositivo legal que, de acordo com a visão governamental, mesmo tendo um caráter nacional, não se define como um modelo homogêneo e impositivo, constituindo-se, de acordo com o MEC em uma proposta flexível, levando em consideração as peculiaridades de cada região (BRASIL, 2000, v. 1, p. 19). O Ministério da Educação assim define os PCN's):

Um referencial de qualidade para a educação do ensino fundamental em todo o País, cuja função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a atividade de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Entendidos como um referencial nacional, os PCN's estabelecem metas educativas, apontando “questões de tratamento didático por área e por ciclos, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação” (BRASIL, v. 1, 2000, p. 57). Assim, os PCN's, na ótica do Ministério da Educação, têm a função de garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional e servir como material de reflexão para a prática dos professores.

Alguns autores, entretanto, discordam que os PCN's possam ser um referencial com propostas flexíveis, haja vista o modo como foram formulados e estabelecidos.¹⁹ De acordo com Bezerra e Miranda (2004) o documento apresenta uma contradição retórica, expressada em duas informações frequentes: por um lado afirmam garantir, por meio dos conteúdos mínimos, uma uniformização, por outro, proclamam que se constituem em propostas flexíveis.

Segundo as autoras os documentos “não dão margem a inclusão de novas ideias no sentido de contemplar as diversidades locais e regionais, de propiciar opções diversificadas para as diferentes realidades educacionais [...]” (BEZERRA e MIRANDA, 2004, p. 131). Esse argumento, de acordo com as autoras, é justificado devido ao detalhamento minucioso dos conteúdos, objetivos, metodologia e formas de avaliação presentes nos PCN's, que por serem (como o próprio nome indica), parâmetros, deveriam ser gerais e não detalhados.

O Ministério da Educação e Cultura justifica que os conteúdos mínimos apresentados pelos PCN's é uma exigência constitucional. Como uma alternativa de flexibilizar esses conteúdos, integram aos parâmetros, além das áreas de conhecimentos gerais, os documentos referentes aos chamados Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Saúde, os quais têm por objetivo, incentivar discussões pedagógicas internas nas escolas. Esses temas foram escolhidos por entender que “os conteúdos escolares que são ensinados, devem estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico” (BRASIL, 2000, v. 1, p. 51).

Dessa maneira, os Temas Transversais citados, por envolverem problemáticas sociais, atuais e urgentes, foram eleitos para serem trabalhados no contexto escolar, permitindo possíveis adaptações, e recomendando a inserção de outros temas, que envolvam problemáticas locais. Assim sendo: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Saúde, denominados como Temas Transversais, objetivam de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2000, v. 1 p. 20):

¹⁹ Existe uma polêmica relacionada ao processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Segundo a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) o processo não foi participativo e limitou-se a uma visão parcial da realidade do ensino no Brasil, ao considerar a restrita participação de docentes que atuam na sala de aula, sendo construído por um grupo restrito de especialistas e consultores (BEZERRA & MIRANDA, 2004).

Fortalecer o compromisso com a construção da cidadania, a qual exige necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental.

Desse modo, para que a escola possa estar em consonância com a realidade social, imposta pelo novo modelo de sociedade, faz-se necessário o trabalho desses temas, pois suas discussões interferem diretamente na vida de seus alunos. Atribuem à escola, por ser um espaço de formação e informação, a responsabilidade em favorecer a inserção do aluno no dia a dia dessas questões sociais.

Entre os Temas Transversais, considerando a especificidade do estudo, destaca-se aquele relacionado à problemática ambiental, que por ser uma das mais urgentes preocupações enfrentadas pelas sociedades atuais, foi inserida, como já foi mencionado, nos currículos escolares como um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Foi escolhido como um tema transversal, porque a questão ambiental extrapola áreas do conhecimento, sendo, portanto, multidisciplinar por excelência²⁰.

De acordo com os PCNs, essa inclusão deve ocorrer de forma ampla, uma vez que meio ambiente “não é apenas físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, inter-relacionados” (BRASIL, 2001, v. 9, p. 81). Acredita-se que o desenvolvimento dessas questões em sala de aula, irá contribuir na aprendizagem dos alunos, tornando -os “ [...] cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 37). É importante ressaltar, contudo, que a simples aplicação mecânica desse documento, (considerando as críticas feitas a ele), não será suficiente para alcançar os objetivos propostos, uma vez que a aplicação mecânica baseada na repetição e memorização, não permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

2.2 – Educação Ambiental e Interdisciplinaridade

Para compreender a Educação Ambiental para além dos aspectos biofísicos, tal como sugere os PCNs é necessário que esta seja desenvolvida por meio de uma

²⁰ Em função da amplitude inerente a temática ambiental, é compreensível que o Tema Transversal Meio Ambiente comporta todos os outros, uma vez que os demais Temas sugeridos compõem as discussões de caráter ambiental.

perspectiva interdisciplinar. Legalizada a partir da Conferência de Estocolmo, a interdisciplinaridade nega a hierarquização das disciplinas, sendo entendida “como uma epistemológica tendente a superar a excessiva especialização disciplinar surgida da racionalização científica moderna” (GAUDIANO, 2005, p. 137). Busca reorganizar de forma integrada os conhecimentos, tendo em vista uma aprendizagem verdadeiramente significativa, uma vez que o conhecimento fragmentado tem demonstrado ser insuficiente, especialmente na busca de soluções aos problemas socioambientais.

Assim, a questão ambiental por envolver diversas e complexas problemáticas requer um tratamento interdisciplinar, pois o ambiente é uma unidade impossível de ser compreendido de forma fragmentada. O caráter disciplinar que a escola está condicionada a trabalhar não dá conta da complexidade do tema em questão, pois os problemas ambientais estão relacionados a diferentes aspectos, sendo necessário, como recomendado pela conferência de Tbilisi, interpelar várias disciplinas, articulando-as entre si.

Ao se tratar, por exemplo, de questões relativas ao desemprego, à preservação de espécies animais e vegetais, ao aquecimento global, às desigualdades sociais, ao uso abusivo de agrotóxico, entre outros assuntos de caráter ambiental, é necessário promover um diálogo entre as ciências naturais e sociais. A interação entre diferentes áreas do conhecimento possibilitará a busca de novas respostas às problemáticas apresentadas. Desse modo, com empreendimento coletivo de diferentes campos do conhecimento, tais como a história a geografia, a antropologia, a psicologia, entre outras, as questões ambientais serão entendidas na sua totalidade.

Com o auxílio da história e geografia, será possível compreender as causas, o pano de fundo dos problemas ambientais, a antropologia permitirá uma melhor compreensão das relações entre natureza e cultura, quanto a psicologia, mais especificamente a psicologia social, a mesma tem contribuído para a análise das representações sociais dos sujeitos a respeito de temas ambientais (AZEVEDO, 2007). Especialmente em relação à contribuição deste último, vale ressaltar que para se realizar um projeto na área ambiental, é importante compreender como os sujeitos envolvidos pensam e representam o meio ambiente, a partir daí será possível intervir de maneira mais eficaz.

Trabalhar na perspectiva interdisciplinar não significa negar ou desvalorizar os campos disciplinares, Casiano (1998, p. 102) adverte que a consecução de práticas interdisciplinares:

[...] pressupõe a existência de campos estruturados, com professores, coordenadores, monitores etc. que tenham profunda formação sobre suas próprias disciplinas, o que possibilita uma permanente visão de totalidade, sempre em movimento - expansão, dado essencial à possibilidade de construção de campos de intersecção.

O pensamento interdisciplinar oferece à Educação Ambiental um novo olhar, uma nova prática, iniciada com o abandono da tradicional organização disciplinar baseada na hierarquização e na justaposição de conteúdos. Trabalhar a Educação Ambiental, segundo, Viezzer, Ovalles (2004, p. 34):

Não se trata de um simples intercâmbio de informações e conhecimentos fragmentados sobre determinados problemas, tais como a proteção das espécies ameaçadas de extinção ou a poluição de áreas recreativas. Não se trata tampouco de ditar receitas para estabelecer a lista de danos existentes numa região. Essas fórmulas parciais fracassam na prática. Fomentam no público uma certa sensibilidade que culmina em passividade e, definitivamente, escondem os problemas que se confundem equivocadamente com as consequências da poluição, sem investigar suas causas.

Entretanto, a interdisciplinaridade ainda não alcançou o espaço necessário nas práticas escolares, ou seja, “a educação escolar nos seus variados níveis e modalidades, continua submetida aos ditames e as severas limitações das disciplinas tradicionais (GAUDIANO, 2005, p. 137).

É necessário, contudo, enfrentar tais dificuldades, pois a Educação Ambiental desenvolvida dentro dos padrões disciplinares tradicionais, limitando-se na divulgação de informações sobre a natureza, não permitirá que os sujeitos desenvolvam uma visão geral de sua realidade, pois a EA. ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, uma vez que seu objetivo está em atingir níveis mais complexos, como a formação de atitude.²¹

²¹ Isabel Carvalho, no livro “Educação Ambiental: a formação de sujeitos ecológicos” (2004); apresenta uma diferenciação entre atitudes e comportamentos. A atitude seria o posicionamento político e ideologia de uma pessoa frente a um determinado assunto. O termo comportamento corresponde, de acordo com a autora a um posicionamento correto, porém, mecânico do sujeito em relação a uma determinada situação, que de acordo com a discussão presente no livro diz respeito à questão ambiental.

Assim, a EA. visa o “desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias à compreensão e apreciação das inter-relações entre o homem, sua natureza e seu entorno biofísico” (DIAS, 2004 p. 98). Além disso, a EA está orientada para o desenvolvimento da consciência crítica do cidadão e para a solução de problemas concretos do meio humano, tendo a prática como um de seus princípios. Nesse sentido, alcançar esses objetivos por uma perspectiva disciplinar parece fantasioso.

Mediante a complexidade da questão ambiental, entende-se que a mesma não deve ser trabalhada de forma fragmentada, por meio de uma única disciplina, pois o conhecimento (estando ou não relacionado às questões ambientais), não se justapõe, mas se relaciona a outros pré-existentes. Desse modo, para compreender a amplitude da problemática ambiental e alcançar os seus objetivos é necessário uma visão complexa²² e interdisciplinar.

Em relação ao sentido prático oferecido à Educação Ambiental, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente, Santos (2003, p. 293) destaca:

A implementação da Educação Ambiental deve-se basear na identificação dos problemas que interferem nas condições de vida dos indivíduos, favorecendo mudanças significativas de consciências que resultem em processos emancipatórios efetivos. Dessa forma a cidadania poderá ser exercida em sua plenitude.

Assim, entende-se que a EA. busca desenvolver nos sujeitos novos valores, no sentido de promover, a partir de uma consciência planetária, suas responsabilidades individuais e coletivas. Contudo, ainda existem muitas práticas pedagógicas, que simplificam o campo de ação da Educação Ambiental. Um exemplo disso são as ações direcionadas exclusivamente à preservação. Esse tipo de ação compreende a EA. como “o lado simpático – bobinho e/ou canastrão da pedagogia cotidiana, ou ainda sinônimo de “marketing” bem-intencionado e politicamente correto dos oportunistas bem conhecidos e sempre de plantão” (REIGOTA, 2002, p. 78). Contrapondo-se a essa posição preservacionista, Silva (2004, p. 31) apresenta seu entendimento sobre o assunto:

²² O Complexo vê as partes que integram o todo e as interrelações dinâmicas existentes entre as partes.

A abordagem da temática ambiental passa por uma análise interdisciplinar [...]. Esta vertente pretende a formação do homem do futuro como um cidadão ético, democrático, crítico e participativo, que tem sua prática orientada para a solução de problemas concretos, identificação de potencialidades ambientais, participação comunitária e exercício da cidadania [...].

O desenvolvimento das habilidades citadas, não se limita ao espaço educativo, pois além da educação formal, a Educação Ambiental deve ser desenvolvida em níveis não formais tais como: sindicatos, associações regionais, clubes, grupos ecológicos, entre outros. Desse modo, é possível sensibilizar e desenvolver a participação política de todos, independentemente do processo de escolarização.

2.3 – Educação Ambiental e o Paradigma da Complexidade

Mediante a amplitude da temática em questão, é indispensável um olhar que não seja o da complexidade, termo este empregado frequentemente para designar algo complicado, difícil de ser resolvido. Todavia, para além do senso comum, a complexidade “mostra uma relação de causa e efeito, uma estrutura articulada, razão pela qual o conceito costuma associar-se ao sistema, para se referir sistemas complexos” (GAUDIANO, 2005, p. 117).

A perspectiva da complexidade surgiu a partir da fragilidade de certas certezas científicas e pelo desmoronamento dos pilares que sustentam a ciência moderna. O pensamento científico dominante por muito tempo, concebia a ciência como algo linear, exato, inalterado e definitivo. De acordo com Silva (2009, p. 205)

A ciência clássica fez prevalecer na sociedade uma visão reducionista de mundo, na qual o mesmo era visto como uma máquina passível de ser estudada e controlada. Hoje sabemos que não é bem assim, que essa ordem simplificadora positivista não funciona na realidade em que vivemos.

Com o pensamento científico contemporâneo, esse paradigma foi quebrado, sendo substituído por outro com características mais flexíveis. A ciência, hoje, formula verdades provisórias multifacetadas e contextualizadas historicamente. Admitindo a provisoriedade das coisas, foi necessário pensar de uma maneira menos positivista, portanto, não linear. Assim, o pensamento complexo é a

perspectiva que melhor compreende as múltiplas relações (sociais, econômicas e culturais) do fenômeno humano. Embora a palavra – mestra: complexidade não possa explicar tudo, é a palavra que irá despertar a inquietação de explorar tudo (MORIN, 2001). Almeida apud Santos (2009, p. 165), apresenta alguns argumentos que permitem compreender o sentido de complexidade:

complexidade é distinta de complicação; comporta a incerteza; é marcada pela imprevisibilidade; o complexo é não determinístico, não linear e instável, constrói-se e mantém-se pela auto organização, é marcado pelo inacabamento; é simultaneamente dependente e autônomo; comporta, supõe ou expressa emergência; instala-se longe do equilíbrio; e vive da tensão entre determinismo e liberdade.

Morin (2001) propõe que a educação seja desenvolvida com base no paradigma da complexidade, ou seja, que a educação deva desenvolver uma aprendizagem interativa, relacional, considerando como inseparáveis elementos que constituem o todo (econômico, político, sociológico, mitológico etc.). Sobre esse assunto o autor assim escreve:

Chamo paradigma da complexidade ao conjunto de princípios de inteligibilidades que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropológico) (MORIN, 2001, p. 330).

A ideia de complexidade nos remete ao movimento dialético entre partes e todo e o todo e suas partes. A complexidade como considera Silva (2009 p. 209) “convida-nos a pensar nossa realidade de uma maneira diferente, ou seja, do ponto de vista de quem está dentro e não de quem está fora como muitas vezes nos colocamos”. Essa dinâmica não linear, contudo, precisa estar presente no currículo da escola, de acordo com Gaudiano (2005, p. 132): “continua-se a ensinar através de uma física clássica [...], mediante o qual se faz acreditar ao aluno que, seguindo a sua sequência mecânica de passos conseguirá criar ciência”.

Considerando a maneira tradicional que a escola costuma tratar a construção do conhecimento, cabe ressaltar que a Educação Ambiental por sua inerente dinamicidade e multidisciplinaridade, deve-se apoiar, inevitavelmente no paradigma da complexidade, pois esse auxiliará no entendimento mais abrangente das questões ambientais. Assim, para se compreender a complexidade do ambiente “[...]”

é preciso superar a visão reducionista cartesiana de ciência, que ainda hoje predomina” (SILVA, 2009 p. 206). De acordo com Leff (2003) pensar as questões ambientais sob o paradigma da complexidade, promove uma mudança de mentalidade que favorece a construção de um novo saber, de uma nova racionalidade, que visa um mundo de sustentabilidade, de equidade e democracia. Desse modo, como bem sintetiza Silva (2009, p. 209):

A Educação Ambiental fundamentada no Paradigma da Complexidade é condição necessária para que as pessoas tenham uma mudança de atitude em relação ao ambiente em que vivem, passando a concebê-lo como uma parte de si, uma extensão de sua vida que precisa ser cuidada, pois dele depende todo o contexto de sua existência de sua relação consigo mesmo e com os seus semelhantes. Ao entender isso, a pessoa passa a ter o senso crítico necessário para a sua inscrição no debate das políticas públicas.

Nesse sentido, mediante a multiplicidade de conhecimentos e fenômenos sociais que caracterizam o campo da EA., é fundamental compreendê-la a partir do paradigma da complexidade (SANTOS, 2009). Assim a Educação Ambiental, em sua perspectiva atual, deve ser desenvolvida a partir dos princípios da complexidade e da interdisciplinaridade.

Para Mourão (2006) a discussão da questão ambiental ainda deve ser delineada a partir do materialismo histórico e dialético, que é uma proposta teórico-metodológica e política, pois define a sociedade e o homem que se pretende construir. Perpassa, sobretudo, pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, impossível de ser construída no contexto capitalista de produção. Essas discussões não são contempladas na questão ambiental e, por isso, o paradigma da complexidade se expande.

2.4 – Educação Ambiental e o Profissional da Educação: Iniciando a Discussão

Devido às crescentes exigências da inclusão da temática ambiental nos currículos, o ambiente escolar passou a se configurar como o lugar privilegiado em desenvolver uma ação educativa e social pautada pelos princípios da EA. A escola se tornou, portanto, o principal espaço na promoção da Educação Ambiental, o que evidencia a necessidade de profissionais qualificados no trabalho dessas questões.

Constata-se assim, a importância do profissional da educação, pois o mesmo como formador de opinião poderá contribuir significativamente para a construção de positivas representações sociais de seus alunos acerca da questão ambiental, influenciando-os na formação de atitudes favoráveis em relação ao meio ambiente, entendendo-o como tudo aquilo está em volta, não restringindo, portanto, aos aspectos naturais.

Embora considere imprescindível promover a Educação Ambiental nas escolas, a comunidade internacional entende que a mesma deve estar presente em todos os espaços que possa haver a intencionalidade dessa educação. Entretanto, a escola ainda é considerada a principal instituição no encaminhamento dessas questões, pois, como constata Dubar (1997) no decorrer da trajetória social percorrida pelo indivíduo, o mesmo passa grande parte de sua vida imerso no ambiente escolar.

A escola, por meio de seus educadores, tem certamente condições de conscientizar o homem, conscientização esta que deve estar presente na vida do indivíduo de maneira a orientar suas práticas, no sentido de promover uma adequada relação, entre o homem e o meio que o rodeia. É comum responsabilizar a educação escolar na promoção dessas e de outras questões, isso talvez se explique com a seguinte afirmação de Libâneo (2000, p. 30):

Numa sociedade em que as relações sociais se baseiam em relações de antagonismo na relação de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter um cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações.

Concebendo a escola como o lugar privilegiado na discussão dessas questões, é imprescindível uma sólida consciência ambiental na formação do educador, entretanto, como adverte Barolli e Rosalem (2010, p. 28)

Para um professor de educação fundamental estar preparado para trabalhar com a Educação Ambiental é preciso que em sua formação sejam contemplados conteúdos importantes e básicos sobre a diversidade de relações que implicam e condicionam o ambiente.

É nessa perspectiva que se considera importante trabalhar a questão ambiental no curso de formação de professores, pois o espaço universitário, por ser um espaço de informação, transmissão e, sobretudo, produção de conhecimento,

constitui-se como um importante contexto para a discussão dessa temática. Contudo, para que isso seja possível, é preciso que os atores envolvidos nesse processo, professores e alunos estejam empenhados no compromisso de refletir sobre as questões ambientais. Assim, os cursos de formação de professores precisam criar condições objetivas para orientar a formação de seus alunos, oferecendo-os a possibilidade de compreender a EA para além de uma abordagem ingênua e superficial.

Embora a discussão da inclusão da Educação Ambiental nos currículos dos cursos de formação de professores seja um movimento recente, essa necessidade, no entanto, já havia sido manifestada tanto pela Lei n.º 9.795/99 da Política Nacional de Educação Ambiental, Art. 9.º, como também no documento ProNEA²³ - Programa Nacional de Educação Ambiental de 1993.

A inclusão efetiva e permanente da EA nos currículos dos cursos de formação inicial de professores é um processo ainda frágil. Essa fragilidade é resultado de inúmeros fatores. Um desses fatores está na própria estrutura epistemológica da Educação Ambiental. Essa área, diferentemente de outras áreas de conhecimentos tradicionais, como a Geografia e a Biologia, por sua característica Complexidade e Multidisciplinaridade, (exigindo a contribuição de diferentes concepções disciplinares) não possui uma estrutura conceitual definida, inviabilizando a legitimação desse conhecimento.

A complexidade e a amplitude que cerca o campo teórico da Educação Ambiental têm criado dificuldades entre os estudiosos da área em constituir uma tradição crítica-filosófica que configure uma fundamentação epistemológica à Educação Ambiental (AUGUSTO; LABERTUCCI; SANTANA, 2006). Rohdes apud Rosalem e Barolli (2010, p. 33), oferece uma possível explicação para “lacuna epistemológica”.

²³ O ProNEA constitui-se como a Diretoria Nacional de Educação Ambiental no Ministério do Meio Ambiente, tendo como uma de suas atividades a Implantação de polos de Educação Ambiental e difusão de práticas sustentáveis nos Estados, assim como a implantação de cursos de Educação Ambiental à distância, objetivando capacitar gestores, professores e técnicos de meio ambiente, entre outras ações. Tem como diretriz a integração das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política, tendo em vista a construção de territórios sustentáveis, por meio da ampliação e aprofundamento da Educação Ambiental nos sistemas de ensino do País (PRONEA, 2003).

[...] ao analisar programas, doutrinas, escolas de pensamento filosófico e científico de pensadores que contribuíram para a abordagem do campo epistêmico desde o princípio do conhecimento moderno, conclui que não é possível situar as Ciências Ambientais em nenhum dos horizontes epistemológicos tradicionais. Ou seja, se considerarmos que as ciências se dividem tradicionalmente entre naturais e sociais [...] as Ciências Naturais delimitam seu objeto de estudo ao Cosmos e à natureza como realidade extra-humana, e as Ciências Sociais têm como seu objeto o mundo histórico povoado pelo ser humano e suas sociedades [...] as Ciências Ambientais não têm lugar nesses horizontes epistêmicos tradicionais, uma vez que além de agregarem de forma sinérgica características pertencentes àquelas outras duas, possuem características específicas.

A maneira dicotômica que as ciências historicamente têm entendido e explicado o Homem e a Natureza é inversamente proporcional à maneira que a Educação Ambiental entende e explica a relação Homem e Natureza. Enquanto a primeira compreende a vida humana e o meio natural de forma fragmenta e estanque, a EA por outro lado, compreende que um não existe sem o outro. Como entende Marx (1964), o homem não está separado da natureza, ele faz parte da natureza e o ambiente está inserido no fazer humano. O homem ao transformar a natureza, simultaneamente se modifica, construindo conhecimento.

Mesmo reconhecendo a fragilidade epistemológica da Educação Ambiental, é unânime a necessidade desse conhecimento na formação inicial dos professores. Há trabalhos que relatam experiências que pretenderam incluir conhecimentos básicos sobre questões socioambientais aos estudantes de licenciatura das áreas de Ciências Naturais e de Pedagogia (OLIVEIRA e FREITAS, 2003). Outros trabalhos buscaram investigar o modo como a dimensão ambiental se insere no currículo dos cursos de Pedagogia de diversas universidades públicas brasileiras (ROSALEM e BAROLLI, 2006).

Rosalem e Barolli (2006), buscando realizar um panorama nacional das iniciativas de implementação da temática ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia, realizaram um levantamento das ementas das disciplinas e programas dos Cursos de Pedagogia de universidades federais e estaduais do Brasil, investigando a ambientalização desses cursos. De acordo com as autoras:

O levantamento realizado via internet, telefonemas e correio, permitiu o acesso às grades curriculares de 26 universidades. A análise realizada [...] ofereceu uma visão panorâmica acerca da ambientalização desses currículos. O estudo apontou maiores iniciativas de implementação da temática ambiental nos currículos das regiões Norte e Nordeste. Já nas regiões Sul e Sudeste essa temática apresentou-se mais implícita, enquanto na região Centro-Oeste ela mostrou-se ora implícita, ora explícita (2010, v. 1 n.º 5, p. 1).

O resultado da pesquisa também demonstrou que embora a Educação Ambiental estivesse presente, especialmente nas disciplinas que abordavam metodologias para o Ensino de Ciências e Geografia, ainda prevalecia mais o aspecto ecológico em detrimento dos aspectos políticos, econômicos e culturais, evidenciando assim, a fragilidade da temática ambiental nos currículos de formação de professores, em especial do curso de Pedagogia.

2.4.1 – A Educação Ambiental na Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFAM

Para compreender a matriz curricular do curso de Pedagogia é necessário antes de tudo, conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais do referido curso. Essas diretrizes definem os princípios, os objetivos do curso de Pedagogia, as condições para desenvolvimento de ensino e da aprendizagem, assim como os procedimentos a serem observados pelas instituições de educação superior no que diz respeito ao seu planejamento e avaliação.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, antes da atual reformulação, formava professores para a Educação Infantil, para as primeiras séries do Ensino Fundamental, com habilitações em Orientação/ Supervisão e em Administração/Inspeção Escolar (MEDEIROS, 2005).²⁴ Essas orientações, por sua vez foram e são influenciadas por organismos internacionais, os quais percebem que os objetivos da educação devem estar em consonância com as novas exigências do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, as instituições educacionais devem contemplar no seu Projeto Político Pedagógico um currículo que venha atender às novas exigências do mundo do trabalho e da nova forma de produção

²⁴ O Currículo de Pedagogia analisado por Medeiros (2005) é o de 1999. O atual currículo foi modificado em 2007 e traz a formação na educação infantil e gestão.

(Ibidem, 2005), embora fique claro que não se discute que a sustentabilidade requer novas formas de produção e novas relações sociais de produção.

Assim, devido às transformações ocorridas nas estruturas sociais, principalmente no mundo do trabalho, foi necessário rever os princípios norteadores da formação do pedagogo. Com isso, os projetos políticos pedagógicos dos cursos de pedagogia foram sendo alterados. Segundo Vasconcellos (2004), o Projeto Político Pedagógico ou Projeto Educativo é o plano global da instituição, devendo ser resultado do processo de Planejamento Participativo. Nele deve estar claro o tipo de ação educativa que se quer realizar. Consiste em um importante instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. Além disso, de acordo com o autor, é um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição. Assim, o Projeto Político Pedagógico consiste em um documento de planificação, contemplando o posicionamento político e pedagógico da instituição, suas necessidades e aspirações, assim como sua proposta de ação, tendo em vista o alcance dessas aspirações.

A matriz curricular configura-se como uma das propostas de ação do Projeto Político Pedagógico. Medeiros em 2005, em sua pesquisa acerca da estrutura e princípios curriculares contidos no Projeto Educativo da FAGED–UFAM, concluiu que a estrutura curricular da época não respondia às exigências do mundo moderno, precisando ser modificada, uma vez que esta se encontrava estagnada desde o ano de 1976. A reformulação do curso em 1999, segundo Medeiros (2005) manteve a concepção teórico-metodológica do projeto de 1994, alterando apenas a sua matriz curricular, cujo conteúdo não contemplava em nenhum momento questões relativas à Educação Ambiental, como propõe os PCNs, no que tange aos temas transversais²⁵.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, como forma de reorientar sua prática pedagógica, em 2007 reformulou o seu novo projeto Político Pedagógico, redefinindo o currículo de Pedagogia. A atual estrutura curricular do curso de Pedagogia, visa uma formação interdisciplinar no docente pesquisador e no gestor democrático, por meio de uma formação que contemple a

²⁵ O currículo dos alunos do PEFD baseia-se na proposta curricular de 1999 do curso de pedagogia da Faculdade de Educação. Nesta proposta, a Educação Ambiental, não consta no PPP do curso, não estando presente, portanto, entre as disciplinas. A inclusão dessa temática foi feita em 2008, assim, somente os alunos que ingressaram no curso a partir do referido ano passaram a se beneficiar da nova matriz curricular.

Docência da Educação Infantil, a Docência para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Gestão Educacional.

Especificamente em relação a questão ambiental, as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação desse profissional, dispõe em seu inciso II do seu Art. 2º que o curso propiciará, por meio de estudos teórico-práticos, a aplicação ao campo da educação, de contribuições de vários campos do conhecimento, entre eles o ambiental-ecológico. As diretrizes não esclarecem, no entanto, o que de fato seria esse conhecimento ambiental – ecológico.

Assim, buscando atender as novas exigências expostas pela resolução nº 1 de 2006 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as novas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia, a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, alterou sua matriz curricular redimensionando algumas disciplinas. A atual proposta pedagógica apresenta um currículo estruturado em eixos estruturantes,²⁶ com disciplinas que devam ser integralizadas em dez períodos letivos (FACED, 2008).

Na nova estrutura curricular a questão ambiental encontra-se no Quinto Eixo: Educação e Diversidade, sob o título de Fundamentos da Educação Ambiental, a referida disciplina com carga horária de 45h, pretende, de acordo com sua ementa, constante no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (2008): a) discutir os fundamentos da Educação Ambiental, sua Legislação, assim como as responsabilidades ambientais e os riscos ambientais à saúde humana; b) tratar a Educação Ambiental como aspecto da vida cidadã, devendo estar presente no currículo e Projeto Político Pedagógico; c) desenvolver projetos e atividades lúdicas de Educação Ambiental no espaço escolar. O Quadro a seguir apresenta as demais disciplinas relacionadas ao eixo Educação e Diversidade.

²⁶ A organização das disciplinas por eixos estruturantes tem por objetivo oferecer uma perspectiva integradora aos suportes teóricos, pedagógicos e metodológicos, advindos da contribuição das diversas disciplinas pedagógicas que fundamentam a organização escolar e a prática docente.

Quadro 1

EIXO 5 - Educação e Diversidade
Educação Especial I Fundamentos da Educação Ambiental Educação Indígena I Educação de Jovens e Adultos I Libras

A articulação das disciplinas em eixos estruturantes permite maior diálogo entre os campos de conhecimento, havendo, portanto, maior articulação entre os campos disciplinares, proporcionando, segundo Morin (2001), à articulação dos saberes.

Entretanto, no que diz respeito à questão ambiental, mediante a amplitude que cerca essa problemática e pelo seu inerente caráter interdisciplinar, a inclusão de uma disciplina específica no trato dessas questões estaria contrariando a recomendação proposta pelos PCNs, que consiste em desenvolver a Educação Ambiental de forma transversal. Vários autores (GUIMARÃES, 1995; OLIVEIRA, 2007) vêm defendendo que a EA não deve se constituir numa disciplina específica, devido seu caráter de transversalidade. Vale ressaltar, no entanto, que a almejada transversalidade da EA não tem conseguido se inserir no ensino superior em cursos de formação de professores. Compartilhando da reflexão de Barolli e Rosallim (2010, p. 8)

A questão que nos coloca é, então, qual o “lugar” que a EA ocupa dentro dessa espécie de “não-lugar” que é a transversalidade. Noutras palavras, ao mesmo tempo em que a EA deveria perpassar todas as disciplinas escolares, pode também não estar em lugar nenhum.

Desse modo, mesmo compreendendo as limitações da Educação Ambiental como disciplina, por ter sido considerada como um campo de conhecimento necessário para a formação do profissional da educação, avalia-se como positivo o encaminhamento dado até o momento. Os resultados da inclusão dessa disciplina no curso de pedagogia serão ainda mais positivos, se seu desenvolvimento ocorrer de forma transversalizada com as demais disciplinas que compõem o currículo.

Além disso, é fundamental conhecer como a Educação Ambiental está sendo trabalhada na prática, no entendimento que os alunos que cursam a Pedagogia, por meio do Programa Especial de Formação Docente – PEFD, são professores efetivos

da rede municipal e, como tal, têm como uma de suas atribuições formar cidadãos para o enfrentamento dos desafios contemporâneos.

3 – ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE/PEFD

O Capítulo 3 apresenta a análise das representações sociais dos alunos do Programa Especial de Formação Docente sobre Educação Ambiental. Contudo, para melhor compreensão dos resultados obtidos, primeiramente serão apresentados os pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais e da Teoria do Núcleo Central. Em seguida, compreendido o percurso teórico e metodológico da pesquisa, apresentar-se-á o perfil dos sujeitos e análise de suas representações.

3.1 – Conceito e Aspectos Históricos da Teoria da Representação Social

A teoria da Representação Social se inspirou inicialmente em estudos sociológicos desenvolvidos por Durkheim da década de 1920, o qual propôs inicialmente o conceito de representação coletiva. Segundo o autor os fenômenos sociais eram resultados das interações coletivas dos sujeitos, não dependiam, portanto, da natureza pessoal dos indivíduos, mas de sua cooperação. Com isso Durkheim valorizava a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual de caráter puramente psicológico (PAULA, 1995).

Entretanto, apesar da grande contribuição de Durkheim à Teoria das Representações, o mesmo por não considerar o pensamento individual estando restrito apenas a uma perspectiva sociológica, acabou provocando certo reducionismo à teoria. Embora tenha recorrido à Durkheim para sua fundamentação inicial, Serge Moscovici avançou trazendo uma nova dimensão à teoria, a qual consiste no entrelaçamento dos aspectos sociais e individuais. Em 1961 com a publicação de sua pesquisa, intitulada: “A Representação Social da Psicanálise”,

Moscovici propôs substituir o termo Representações Coletivas por Representações Sociais, preocupando-se, em situar este último entre a psicologia e as ciências sociais (MOSCOVICI, 1978).

Desse modo, a teoria que antes era vista apenas por uma ótica sociológica passou a se situar na articulação do individual e do social, sendo ao mesmo tempo um mecanismo psicológico, enquanto expressão do espírito humano e um mecanismo social, enquanto produção cultural, o que resultou, de acordo com Moscovici, em uma psicossociologia do conhecimento (ANADÓN, MACHADO, 2003).

Hoje, a partir da contribuição de Moscovici, a Teoria das Representações Sociais é considerada a teoria que permite compreender as relações informais, cotidianas da vida humana. De acordo com o autor as representações sociais se caracterizam como:

Um sistema de valores, de noções e de práticas, com uma dupla vocação. Inicialmente, de instaurar uma ordem que dê ao indivíduo a possibilidade de se orientar no ambiente social, material e de dominá-lo. Em seguida, de assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade propondo-lhes um código para suas trocas e um código para denominar e classificar de maneira unívoca as partes do seu mundo, de sua história individual ou coletiva (MOSCOVICI, 1978, p. 159).

Paula (1995, p. 39) reforça as posições de Moscovici, ao afirmar que a representação social:

[...] é uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, tendo um enfoque prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como “saber do senso comum”, ou ainda, “natural”. Esta forma de conhecimento se distingue, entre outras, do conhecimento científico. Mas ela é considerada como um objeto de estudo tão legítimo quanto este último, devido sua importância na vida social, aos esclarecimentos que ela traz sobre os processos cognitivos e as interações sociais

Entendida dessa forma, conclui-se que a Representação Social diz respeito ao conhecimento do senso comum, construído por meio das experiências, saberes e informações, que são transmitidos através da tradição, da educação, por meio da comunicação social. Assim, as representações sociais, alicerçam-se em fatos concretos, os quais são inseridos na sociedade por uma rede de relações. Nesse

sentido, as opiniões e os preconceitos são fomentados e manifestados nas relações que os homens estabelecem entre si. Concebe-se que essas relações que se estabelecem são sociais, porque são centradas na atividade humana, possuindo uma lógica e uma linguagem própria necessários à vida cotidiana (MOSCOVICI, 1978).

Nessa perspectiva, de acordo com as orientações teóricas propostos por Moscovici (1978) as Representações Sociais provém do fundo cultural acumulado na sociedade ao longo de sua história. Essa bagagem cultural por sua vez circula por toda a sociedade, por meio de crenças e valores, os quais formam a memória coletiva e até mesmo a identidade da própria sociedade.

3.1.1 – Representação Social e o Senso Comum

De acordo com Moscovici (1978, p. 26), as Representações Sociais consistem em “uma modalidade específica de conhecimento que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”, por esse motivo, trata-se de um conhecimento prático. É um conhecimento prático, porque se constitui por meio das experiências, das informações e saberes, transmitido através da comunicação social. Sendo assim, a noção de Representação Social diz respeito também ao conhecimento do senso comum, que para Moscovici (1978, p. 144) apresenta-se sob duas formas:

primeiro como um corpo de conhecimento produzido espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e no consenso; em seguida, como uma soma de imagens mentais e de noções de origens científicas, consumidas e transformadas para servir à vida cotidiana.

Para Gramsci (1988), as representações sociais estão englobadas no senso comum, o qual contém aspectos que levam ao conformismo e, produzem utopias que estão relacionadas ao grupo social em que são produzidas. Para o autor, existem no senso comum aspectos de mudança que coexistem com o conservadorismo, sendo estes aspectos que ele denomina de “núcleo sadio” ou bom senso. Minayo (1994, p. 101-102), interpretando Gramsci, afirma que as Representações Sociais são “[...] para efeito de análise, como uma combinação

específica de ideias que povoam o universo de determinada época e que contém elementos de tradição e de mudança”.

Para Moscovici (1978), o senso comum se forma por meio de um processo no qual as descobertas científicas são socializadas, ultrapassando o mundo restrito da ciência atingindo a sociedade como um todo, contribuindo para construir um novo conhecimento, um novo senso comum, fundamental para o processo social. O autor destaca que os fenômenos psíquicos têm uma base material, afirmando que a representação social está ancorada em fatos concretos que ao serem introjetados vão adquirir sentidos, sendo integrados em uma rede de relações. Na perspectiva teórica histórico-crítica estas relações são sociais e centradas na atividade humana, possuindo lógica e linguagem própria, constituindo-se num conjunto de conhecimentos que são utilizados no cotidiano.

O novo conhecimento que surge é integrado a outros pré-existentes, ocorrendo um processo de familiarização, ou seja, tornando-se familiar os conhecimentos e as descobertas, construindo novas formas de ver o mundo. O processo de representar torna a percepção e o conceito intercambiáveis, nos dizeres de Moscovici (1978, p. 59):

A representação segue a esteira de um pensamento conceptual, pois que a condição de seu aparecimento é uma supressão do objeto ou da entidade concreta; mas, por outro lado, essa supressão não pode ser total e, a exemplo da atividade perceptiva, a representação deve recuperar esse objeto ou essa entidade, e torná-los “tangíveis”. Do conceito, ela retém o poder de organizar, de unir e de filtrar o que vai ser reintroduzido e reapreendido no domínio sensorial da percepção, ela conserva a aptidão para percorrer e registrar o inorganizado, o não formado, o descontínuo. A variedade de diligências e a defasagem que elas supõem entre o que é “tomado” e o que é “devolvido” ao real deixa entrever que a representação de um objeto é uma representação diferente do objeto. A percepção engendrada pelo conceito irá distinguir-se, necessariamente, da percepção que subentendeu inicialmente o conceito.

De acordo com o autor “é no movimento contraditório que o mundo real e mental se modificam e continuam, ao mesmo tempo, sendo os mesmos, o estranho penetra na brecha do familiar, e este abre fissuras no estranho” (Ibidem, p. 62). Como uma representação social possui três dimensões – as atitudes, a informação e o campo da representação – as pessoas só procuram informação, só representam algum fato quando tomam posições, pois é na tomada de partido que os indivíduos

agem e, conseqüentemente, representam (TAVARES, 1996). Sendo assim nos embasado nos pressupostos levantados por Mourão (2006, p. 36):

a pessoa só procura informação, só representa fatos depois de ter tomado partido, pois é esta tomada de posição que leva o indivíduo a ação e, conseqüentemente a representar, caracterizando a dimensão social da representação que é construída coletivamente.

É possível compreender, portanto, a partir do que foi apresentado, que as representações sociais provém do pensamento social, do saber do senso comum, sendo este uma forma específica de conhecimento, configurando-se como uma modalidade de pensamento prático, situando-se assim entre o individual e o social, orientada, sobretudo, pela comunicação social.

3.1.2 – Opinião, Imagem e Representação Social

O termo Representação Social é muitas vezes confundido com conceitos de opinião e imagem. Buscando evitar certos equívocos, Moscovici (1978) ressaltou a importância de se fazer uma diferenciação entre os conceitos de opinião, imagens e representação social. Ao contrário do que se imagina, estes termos não são sinônimos.

De acordo com o autor, a opinião é uma tomada de posição do sujeito sobre algum problema controvertido presente na sociedade. Assim, o conceito de opinião implica uma relação entre sujeito e o objeto. Por se caracterizar como uma posição do sujeito sobre algo pode ser considerada como preparação para ação, com um poder preditivo, ou seja, é possível prever o que uma pessoa pode vir a fazer, a partir da posição tomada por essa pessoa sobre o assunto em questão (PAULA, 1995).

Em se tratando do conceito de representação, o mesmo se fundamenta em outros pressupostos. Primeiramente entende-se que não há separação entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo, sendo estes intrinsecamente ligados. Nesse sentido, a diferença entre o conceito de opinião e o conceito de representação, é o fato de que a primeira se situa exclusivamente no polo das respostas, sendo desse modo necessário sempre um estímulo, as representações,

entretanto, atuam simultaneamente sobre os estímulos e as respostas, entrelaçando os dois de maneira indissociável (ANADÓN, MACHADO, 2003).

A imagem por sua vez, segundo Paula (1995, p. 48) “é entendida como reflexo interno de uma realidade externa [...]”. Sendo assim, de acordo com a autora as imagens são concebidas como sensações mentais, impressões que as pessoas e objetos deixam no cérebro, as quais são filtradas pelo sujeito que selecionam e organizam as informações. Nos dizeres de Moscovici (1978, p. 48):

as imagens desempenham um papel de uma tela seletiva que serve para receber novas mensagens e controlam frequentemente a percepção e a interpretação daquelas mensagens que não forem inteiramente ignoradas, rejeitadas ou recalçadas.

A diferença entre os conceitos de imagens e de representação social, situa-se entre reprodução e produção, pois a imagem configura-se como a reprodução mental de um objeto exterior, a representação social por sua vez, consiste no processo de construção mental desse objeto.

Percebe-se a amplitude das representações sociais frente aos conceitos de opinião e imagem, pois àquelas diferentemente destes não apreendem a realidade como algo estático, pois as representações sociais “são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estes” (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

3.1.3 – Objetivação e Ancoragem: Processos Necessários na Construção de uma Representação Social

A Representação Social é constituída por meio de dois processos essenciais, denominados de objetivação e ancoragem. A objetivação consiste em transformar os conteúdos conceituais que circulam na sociedade em elementos figurativos mais acessíveis ao pensamento concreto, ou seja, o sujeito para compreender melhor o que se passa ao seu redor, seja em uma simples conversa cotidiana, ou na tentativa de compreender informações científicas mais complexas, recorre às imagens, isto é, projeta as informações obtidas transformando-as em imagens, materializando em imagens concretas o que era até então puramente conceitual (SÁ, 1996).

A ancoragem por sua vez consiste em incorporar um conhecimento novo, a princípio estranho, à uma rede de categoriais mais familiares, ou seja, o sujeito ao absorver uma nova informação, permite que esta interaja com outras mais antigas, possibilitando assim, melhor compreensão da realidade. Segundo Ibanez (apud PAULA, 1995 p. 52): “em certo sentido sempre vemos o novo através de lentes antigas, e o deformamos o suficiente para fazê-lo entrar nos esquemas que nos são familiares”. Assim, a representação social, tem por função integrar o pensamento social às novidades, transformando os novos conhecimentos científicos em saberes do senso comum.

Desse modo os processos de objetivação e ancoragem permitem que os conhecimentos científicos penetrem no senso comum apesar do alto grau de abstração e complexidade. A dinâmica das representações sociais possibilita adaptar o pensamento social as variações da realidade que é produzida pelas ciências.

Entretanto, vale ressaltar que na realidade às inovações nem sempre são tratadas da mesma forma por todos ou grupos sociais, os interesses e valores de determinadas sociedades, influenciam na seleção dessas informações. Assim, é possível concluir que a realização da ancoragem esta condicionada não somente pelos esquemas de pensamento, mas também pela posição ideológica de determinados grupos.

3.1.4 – Núcleo Central: Teoria Complementar da Teoria da Representação Social

A Teoria do Núcleo Central, formulada por Jean-Claude Abric, complementa a teoria das Representações Sociais. Embora seja considerada uma teoria complementar, isso não diminui sua importância, pois a mesma tem trazido inúmeras contribuições no que diz respeito ao refinamento teórico-metodológico dos estudos em representações sociais, oferecendo descrições mais detalhadas sobre a estrutura de uma representação (SÁ, 1996).

O Núcleo Central corresponde ao que há de mais cristalizada em uma representação. Entre os aspectos que caracterizam os elementos centrais destacam-se: estabilidade, resistência à mudança e homogeneidade. De acordo com a teoria, a estrutura de uma representação social é composta por elementos

periféricos e centrais, considerados elementos essenciais de uma representação (RAMOS, 2003). Abric,apud Ramos (2003, p. 84), atribuí as seguintes características ao Núcleo Central:

a) é diretamente ligado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, nas quais estão inseridos os sujeitos; b) por esta razão, é fortemente marcado pela memória coletiva do grupo e pelos sistemas de normas ao qual se refere; c) constitui a base comum, coletivamente compartilhada das representações e que leva a formação do consenso em torno do objeto; d) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando, dessa forma, a continuidade e a permanência da representação.

Enquanto o núcleo central é cristalizado, fortemente arraigado por normas e valores, os quais são mais difíceis de serem modificados, os elementos periféricos, por sua vez, são estruturas mais flexíveis, sensíveis ao contexto imediato e são heterogêneos, sendo, portanto, passíveis de mudança. Por serem passíveis de mudança, ao mesmo tempo em que protegem o Núcleo Central, (pois estão presentes em torno desse núcleo, representando uma espécie de “camada protetora”), permitem ao indivíduo ou grupo acompanharem e evoluírem junto às mudanças sociais, ou seja, os elementos periféricos de acordo com Sá (1996) promovem a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

Esse movimento, contudo, só é possível com o auxílio dos dois processos essenciais para a construção de uma Representação Social: a objetivação e a ancoragem. Esses dois processos permitem, segundo Ramos (2003), que os elementos periféricos desempenhem seu papel de regulação e de adaptação do sistema central às situações concretas do grupo.

3.2 – Justificativa Metodológica

Tendo em vista o caráter empírico da pesquisa, optou-se por utilizar contribuições das abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem quantitativa auxiliou na organização dos dados, oferecendo maior visibilidade aos resultados, expondo-os de forma coerente por meio de gráficos e tabelas. A abordagem qualitativa possui um caráter interpretativo e compreensivo, possibilitando captar os significados atribuídos à Educação Ambiental pelos sujeitos envolvidos que no caso

particular diz respeito aos professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente - PEFD da Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

A pesquisa qualitativa propõe uma abordagem interpretativa, na qual o propósito da investigação consiste em obter um sentido comum do significado que os outros dão às suas próprias representações. Sendo assim, fazer uma interpretação significativa propõe um constante movimento entre as partes e o todo, isto é, entender uma ação particular requer compreender o contexto no qual ela ocorre e vice-versa. Nesse sentido de acordo com Paula (1995, p. 54):

Para os pesquisadores interpretativos, o investigador dos problemas humanos deve sempre levar em consideração o fato de que o significado é delimitado social e historicamente tanto para o investigador quanto para o investigado.

Desse modo, para atingir o objetivo principal da pesquisa que consiste em analisar as representações sociais dos (as) professores(as)/ cursistas do Programa Especial de Formação Docente, procuramos entender como se organiza e se estrutura essa representação, por meio da identificação de seus elementos centrais e periféricos.

3.2.1 – Universo da Pesquisa

Para ser possível captar o núcleo central e periférico das representações, é necessário uma quantidade significativa de sujeitos. Desse modo, para a realização do primeiro instrumento metodológico proposto pela pesquisa, foi necessária a contribuição de 100 sujeitos.²⁷ Esses, por sua vez, foram selecionados a partir de um universo de 213, que corresponde à quantidade de alunos matriculados nas quatro turmas do PEFD.²⁸

Cada turma tem em média 50 alunos, a amostra utilizada na pesquisa foi de 25 alunos por turma, perfazendo um total de 100. Para a realização do segundo instrumento metodológico, que corresponde a entrevista semiestruturada foi

²⁷ Essa quantidade foi necessária em função da utilização do “software” Evoc. A leitura dos dados pelo Evoc necessita de um número significativo de sujeitos.

²⁸ A turma do PEFD a qual o trabalho se refere, é a turma de 2006, última turma a receber formação por meio do Programa Especial de Formação Docente, oferecida pela Faculdade de Educação.

necessário menor número de sujeitos, 10% dos cem sujeitos participantes do primeiro instrumento da pesquisa.

3.2.2 – Coleta dos Dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados: a técnica de associação livre de palavras e a entrevistas semiestruturadas. A técnica de associação livre de palavras, de acordo com Torres (2009) possibilita que o pesquisador tenha acesso ao universo vocabular do sujeito, permitindo identificar o núcleo central e periférico das representações. A referida técnica permitiu que os sujeitos expressassem livremente o seu entendimento no que diz respeito à Educação Ambiental. A técnica garantiu respostas espontâneas, indispensáveis na análise das representações. De acordo com Ramos (2003, p. 138), essa técnica “auxilia na redução do nível de interferência das racionalidades discursivas e permite atingir, mais facilmente, os elementos organizadores de uma representação”.

As etapas desenvolvidas contemplando a técnica de associação livre de palavras foram as seguintes:

1. Em um primeiro momento, após ouvir a expressão: EDUCAÇÃO AMBIENTAL, foi solicitado que os sujeitos registrassem no mínimo seis palavras que viessem a sua mente, as quais são denominadas pelo instrumento de evocações.
2. Em seguida, solicitou-se a hierarquização de suas respostas, de acordo com a importância que atribuem a elas, ou seja, as palavras evocadas foram organizadas da seguinte maneira: da mais importante para a menos importante.
3. Após essa hierarquização, os sujeitos tiveram a oportunidade de justificar a evocação nº 1, eleita por eles como a mais importante. (o instrumento está em anexo).

Os resultados obtidos pela técnica de associação livre de palavras subsidiaram a construção do segundo instrumentos da pesquisa, que diz respeito às

entrevistas semiestruturadas, ou seja, o roteiro de perguntas-guias.²⁹ (também em anexo). Esse instrumento teve o propósito de esclarecer e aprofundar determinadas questões apresentadas pelos sujeitos. Esse aprofundamento permitiu compreender, como são estruturadas suas representações sociais a respeito da questão ambiental. Considerada como um dos instrumentos que melhor atende aos objetivos da pesquisa, as entrevistas foram aplicadas com 10 professores, escolhidos aleatoriamente.

Nas entrevistas semiestruturadas não existe uma ordem rígida das questões; o desenvolvimento desta vai se adaptando às respostas emitidas pelos entrevistados; o que existe são alguns tópicos ou perguntas/guias básicas (relativos à temática pesquisada) previamente preparadas que serve de eixo orientador ao desenvolvimento da entrevista. Dessa forma, é possível manter certa flexibilidade, permitindo explorar o máximo necessário das questões, introduzindo novas perguntas, dependendo da situação.³⁰

Nesse sentido, Gil (1993), afirma que a entrevista semiestruturada é organizada a partir de um roteiro, o qual é explorado pelo pesquisador ao longo do seu desenvolvimento. Triviños (1987), também esclarece que a entrevista semiestruturada parte de alguns questionamentos básicos³¹ (embasados em teorias que interessam à pesquisa), susceptíveis a presença de outras indagações surgidas a partir das respostas dos entrevistados. Segundo o autor a entrevista semiestruturada “[...] não só oferece descrições dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Desse modo, esse tipo de instrumento de coleta de dados, com o seu caráter flexível, permitiu oferecer ao sujeito pesquisado maior liberdade, obtendo assim respostas espontâneas, que como já foi afirmado anteriormente, são indispensáveis nos estudos sobre representações.

²⁹ As entrevistas semiestruturadas são organizadas a partir de perguntas-guias, ou seja, as questões presentes nesse tipo de instrumento são flexíveis e passíveis de mudança, podendo ser alteradas no decorrer da entrevista, dependendo da necessidade do entrevistador. Desse modo, as perguntas constituídas a priori, denominadas: perguntas guias, longe de se constituir roteiros definitivos, tem por finalidade oferecer uma orientação ao pesquisador, sendo alteradas de acordo com as circunstâncias momentâneas da entrevista (GIL, 1993).

³⁰ <http://www.eps.ufsc.br/disserta98> acessado em 15 de abril de 2011.

³¹ Vale ressaltar, entretanto que nem todas as perguntas elaboradas previamente são utilizadas, podendo algumas serem excluídas, assim como substituídas por outras que surgem durante a entrevista.

3.2.3 – Análise dos Dados

As evocações emitidas pelos sujeitos na técnica de associação livre de palavras foram organizadas em uma planilha do excel, a qual foi submetida a análise do “software” Evoc - uma tecnologia utilizada em pesquisas sobre representação social. O Evoc (software Francês, traduzido por Mourão) é um programa que quantifica as evocações, permitindo assim, por meio do agrupamento das frequências das evocações com mesmo sentido, identificar os elementos centrais e periféricos da representação.

Para análise dos dados obtidos pelas entrevistas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (1977 p. 34), consiste em conhecer aquilo que está por trás das palavras que são emitidas pelos sujeitos. Configura-se como “um tratamento das informações contidas nas mensagens”. Assim, a análise de conteúdo toma em consideração a totalidade do texto, e posteriormente o classifica de acordo com as frequências e/ou ausências de itens que possuem o mesmo sentido. De acordo com a autora, a análise de conteúdo, consiste:

numa técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação dessas mesmas comunicações (BARDIN,1997, p. 36).

O conteúdo presente nas entrevistas foi transcrito na íntegra, após sucessivas leituras, realizou-se a codificação das entrevistas, separando seu conteúdo em categorias, ou seja, as informações foram organizadas, agrupando aquelas que se apresentarem mais frequentes. De acordo com Moscovici (1978 p. 32), “as categorias e os temas ajudam-nos a isolar e a generalizar, combinando discursos muito individualizados”.

Nesse sentido, a análise categorial, configura-se como um procedimento necessário ao tipo de análise que se propõe, pois a mesma primeiramente toma em consideração a totalidade do texto, e posteriormente o classifica de acordo com as semelhanças de seus sentidos.

A identificação das categorias foi organizada da seguinte maneira: após leitura e interpretação das entrevistas, identificaram-se as palavras, frases ou expressões mais frequentes, agrupado-as de acordo com seus sinônimos. Exemplo:

floresta, mata, floresta amazônica, plantas, flora, apresentaram-se como sinônimos nas argumentações dos sujeitos, possuindo assim a mesma significação, assim como animais, fauna e bichos, uma vez que todos se referem a espécies de animais. O mesmo se aplica a rio e água, entendidos como sinônimos por se referirem a um mesmo fim, isto é, aos recursos hídricos.

Entretanto, embora tenha identificado três grupos de sinônimos: fauna, flora e recursos hídricos, é possível ainda visualizar uma aproximação entre eles, ou seja, os três grupos de sinônimos possuem um mesmo significado, direcionados aos aspectos naturais presentes na natureza (nesse momento ocorre a segunda etapa da análise: a aproximação dos sinônimos em unidades de significação). Por estarem relacionados aos aspectos naturais, é possível denominar essa unidade de significação por Recursos Naturais. Essa prévia organização tem por objetivo agrupar os dados, oferecendo-os maior coesão, facilitando a posterior análise.

Desse modo, a organização dos dados em categorias ocorre primeiramente a partir da identificação e agrupamento dos sinônimos, que por sua vez serão analisados relacionando-os a outros grupos de sinônimos, estabelecendo desse modo as unidades de significação, a qual permitirá estabelecer as categorias de análise. O esquema a seguir apresentará o percurso descrito.



Nessa perspectiva, assim como fez Moscovici em sua pesquisa sobre a representação da psicanálise, a presente pesquisa também utilizou a técnica de análise de conteúdo, para identificar os temas e categorias que se apresentam mais frequentes nas entrevistas, pois é essa frequência que expressará as dimensões: informação, atitude e campo de representação, dos professores/cursistas do

Programa Especial de Formação Docente. Com os procedimentos metodológicos anteriormente relatados, foi possível analisar as representações sociais de Educação Ambiental dos alunos do PEFD.

3.3 – PEFD: Programa Especial de Formação Docente

O Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Rede Pública foi concretizado através de convênios com as Prefeituras de vários Municípios do Estado, entre eles o município de Manaus, do qual se refere à pesquisa. O PEFD tem por finalidade, desenvolver a formação de professores nas várias áreas que compõem a Educação Básica, mediante a realização de cursos de Licenciatura Plena.

O Programa Especial de Formação Docente oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas contempla a oferta de um curso de Pedagogia e como tal forma professores para atuarem no magistério da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Escolar. É um programa “especial” porque, diferentemente do que acontece tradicionalmente, sua oferta é destinada a professores que já atuam na Educação Básica do município de Manaus.

Em relação ao modo de organização do PEFD, este é oferecido na sede e fora dela, organizado em regime modular contínuo (durante todo o ano) ou semestral (no recesso), tendo que ocorrer durante os dois turnos (matutino e vespertino), de modo a cumprir a carga horária mínima estabelecida no Projeto Político Pedagógico do curso de oito horas diárias, todos os dias da semana, com exceção do domingo (Resolução nº 044/2005). No caso específico da Faculdade de Educação, o curso acontece sob a segunda alternativa, ou seja, durante o recesso dos professores.

O PEFD foi desenvolvido, por meio de uma parceria entre a Universidade Federal do Amazonas e a Prefeitura de Manaus, tendo por objetivo, atender ao que apresenta o parágrafo 4.^o, do Art. 87, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em suas disposições transitórias assim apresenta: “Até o fim da Década de Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (SAVIANI, 2008).

Vale ressaltar, entretanto que a formação de professores em nível superior ainda não representa uma determinação legal rígida, uma vez que a legislação ainda admite a atuação de professores sem esse nível de ensino. Contudo, ainda existe certa confusão sobre esse assunto, isso se dá na interpretação dos Art. 62 e no parágrafo 4º do Art. 87 supracitado. De acordo com o Art. 62: (SAVIANI, 2008).

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 da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal.

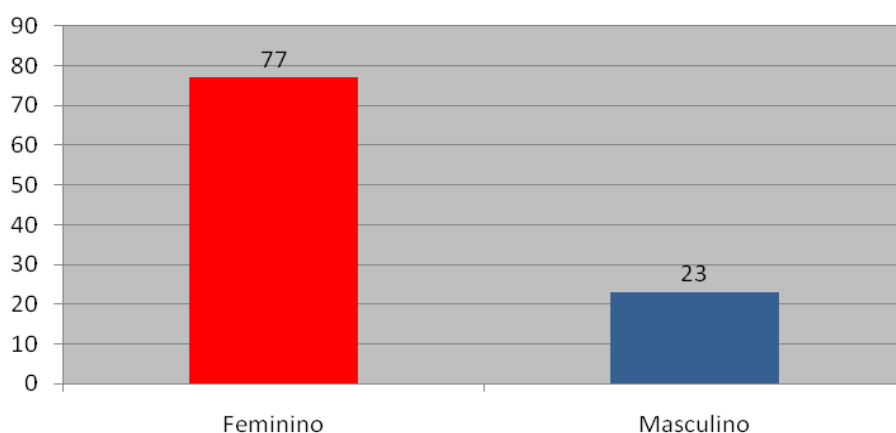
A confusão é assim esclarecida: o Art. 62 é de caráter imperativo, enquanto o Art. 87 tem caráter provisório, ou seja, a determinação legal em relação à formação dos professores está estabelecida pelo Art. 62, pois o Art. 87, por estar presente nas disposições transitórias constitui-se apenas como projeção futura, isto é, como algo que se almeja realizar.

Desse modo, compreende-se que a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, antecipa sua preocupação com a formação docente, em nível superior, por meio do Programa Especial de Formação Docente.

3.3.1 – Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são em sua maioria mulheres. Dos 100 sujeitos participantes, 77 são mulheres e 23 são homens. Este fato fortalece a ideia, ainda presente no senso comum, do curso de Pedagogia ser um curso destinado a mulheres. A seguir serão expostos os Gráficos que apresentam os elementos identificados dos sujeitos da pesquisa. O Gráfico 1 ilustra os dados relativos ao Gênero:

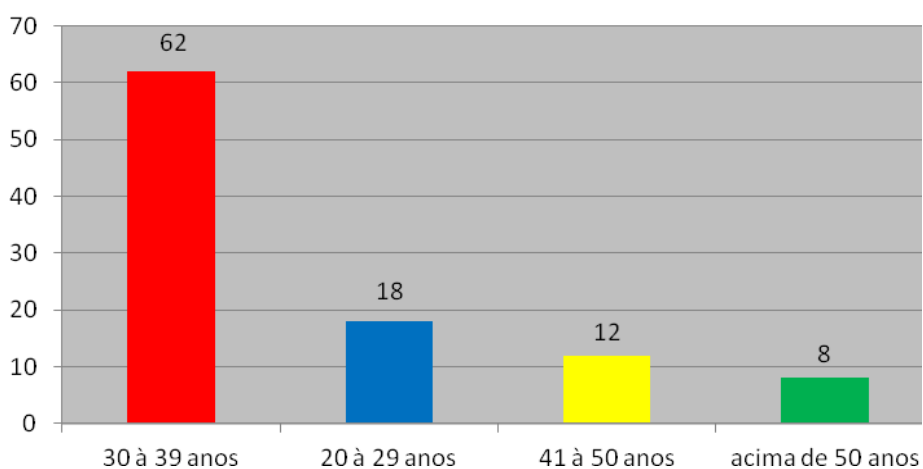
Gráfico 1
Gênero



Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

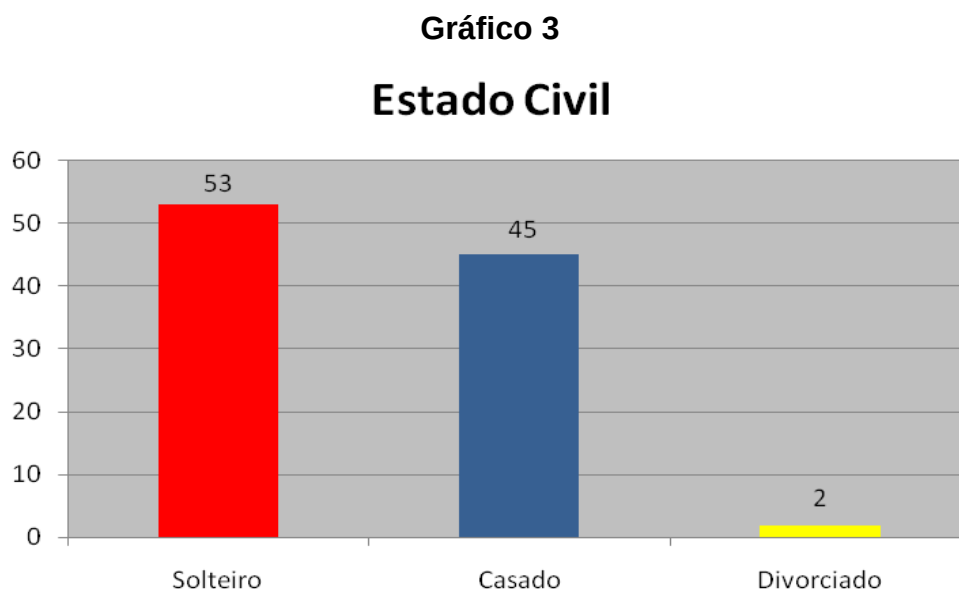
No que diz respeito à faixa etária, dos cem sujeitos pesquisados, verificou-se uma grande variação nas idades. A grande maioria (sessenta e dois) possuem entre trinta a quarenta anos. Dezoito, possuem entre vinte a vinte e nove anos. Doze dos sujeitos estão entre trinta e nove a cinquenta anos e oito estão acima dos cinquenta anos. O Gráfico 2 apresenta de forma mais detalhada essas informações:

Gráfico 2
Idade



Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

Em relação ao estado civil dos sujeitos: cinquenta e três deles declararam ser solteiros, quarenta e cinco são casados e dois divorciados, conforme indica o Gráfico 3.

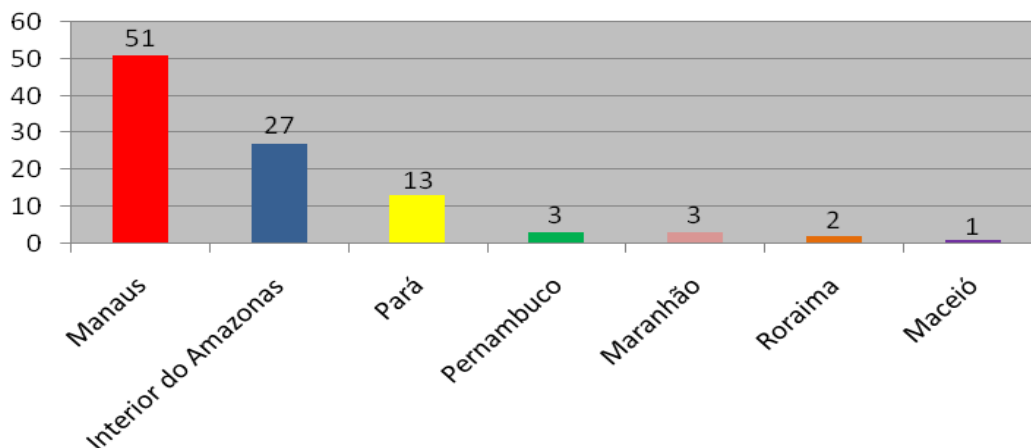


Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

Em se tratando da naturalidade, apenas nove dos cem sujeitos não nasceram no Amazonas: três são de Pernambuco, três são do Maranhão, dois são de Roraima e um é de Maceió. A grande maioria nasceu em Manaus (cinquenta e um) e nos demais municípios do Estado (vinte e sete). Um dado interessante diz respeito a variedade de municípios de origem apresentados pelos sujeitos. Os municípios citados foram: Manacapuru, Coari, Tefé, Parintins, Urucurituba, Autazes, Lábrea, Borba, Codajás, Maués, Itacoatiara, Ipixuna, Urucará e Anori. O Gráfico 4 apresenta os resultados mencionados.

Gráfico 4

Naturalidade

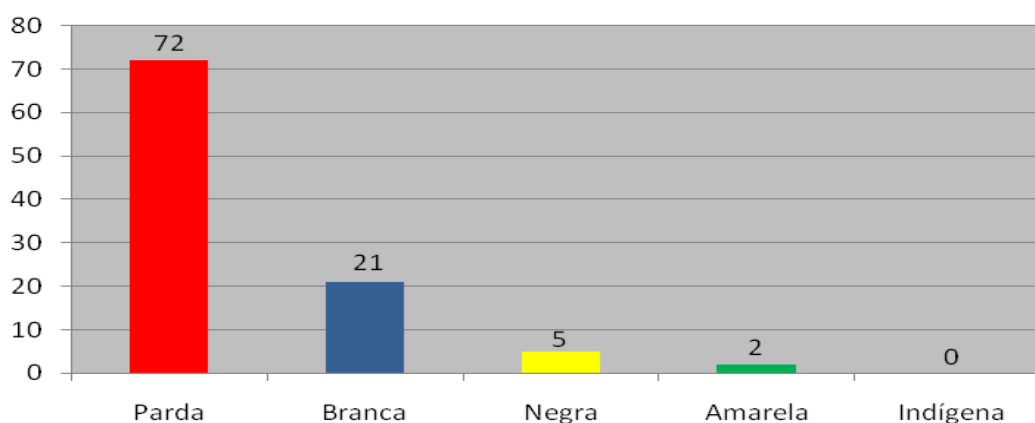


Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

Quanto à característica étnica, a maioria dos sujeitos se denominou Parda (setenta e dois), seguida pela branca (vinte e um). Cinco denominaram-se negros e dois amarelos. Nenhum dos cem sujeitos identificaram-se como indígenas. O Gráfico 5 representa esses dados.

Gráfico 5

Etnia

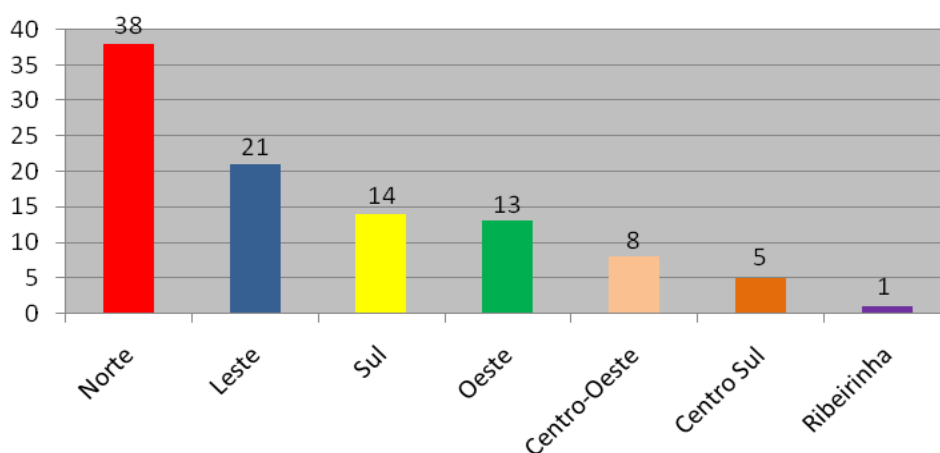


Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

No que diz respeito à localização geográfica da residência dos professores envolvidos na pesquisa, constatou-se que a maioria, trinta e oito dos sujeitos, reside na Zona Norte da cidade de Manaus. Vinte e um na Zona Leste, quatorze da Sul, treze na Oeste, oito na Centro-Oeste, cinco na Zona Centro-Sul e um na Ribeirinha, conforme demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6

Residência



Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

Os dados apresentados correspondem, de um modo geral, a caracterização dos professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente.

3.3.2 – Perfil dos Sujeitos Entrevistados

O questionário sociocultural aplicado aos sujeitos participantes do segundo momento da pesquisa que diz respeito à entrevista semiestruturada, foi composto de questões mais detalhadas. O perfil mais detalhado, em alguns casos, pode vir auxiliar na interpretação e análise das respostas emitidas pelos sujeitos.

Entre os dez sujeitos entrevistados seis são mulheres e quatro homens: destes, seis são solteiros e quatro casados, pertencentes em sua maioria (oito dos dez entrevistados) a faixa etária de trinta a trinta e cinco anos (um dos entrevistados possui vinte e cinco anos e outro quarenta e um anos). Quanto à formação dos sujeitos antes de iniciarem o curso de Pedagogia, nove dos entrevistados afirmaram

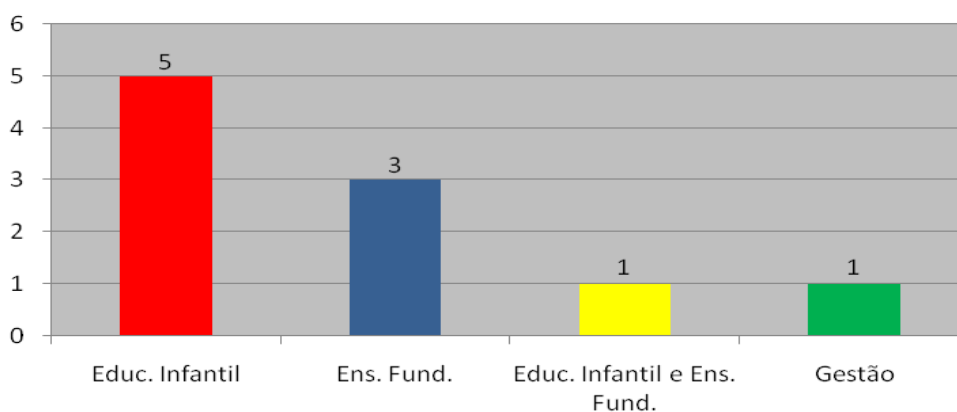
já possuir o magistério no então Instituto de Educação do Amazonas (IEA). No que diz respeito a localização das escolas onde atuam, assim como a posição geográfica onde residem, estes não coincidem, ou seja, as zonas em que residem não correspondem exatamente aos distritos em que trabalham.

Em relação à formação inicial, o questionário apresentou a seguinte questão: Você cursou ou está cursando outra graduação além do curso de pedagogia? Metade dos entrevistados (cinco dos dez) já possui ou estão finalizando outra graduação. Os cursos de graduação mencionados foram: Odontologia, Educação Física, Engenharia de Pesca, Fisioterapia e Matemática. Um dado interessante a ser destacado refere-se a relação entre a escolha de outra profissão e a questão de gênero: dos quatro homens entrevistados, todos cursaram ou estão cursando outra graduação. Em contraposição das seis mulheres entrevistadas apenas uma optou em cursar outra graduação. Este dado fortalece ainda mais a ideia presente no senso comum de que o curso de Pedagogia é um curso de caráter feminino.

A escolha por outra formação, não influenciou, entretanto, no abandono da docência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, uma vez que todos os entrevistados (exceto um que atualmente está atuando na gestão escolar) permanecem exercendo a profissão docente das séries iniciais. Apenas dois dos dez entrevistados, exercem outra profissão além da docência. Desse modo, de acordo com as informações fornecidas, o Gráfico VII apresenta a área de atuação desses profissionais:

Gráfico 7

Área de Atuação



Fonte: Questionário
Elaborada por Cristiane Cavalcante Lima.

A maioria dos entrevistados atua somente na Educação Infantil, seguido do Ensino Fundamental. Um dos sujeitos atua nos dois níveis de ensino e outro exerce a função de gestor. Quanto à carga horária de trabalho, cinco afirmaram possuir quarenta horas semanais (distribuídas no turno vespertino e matutino); os demais possuem vinte horas semanais (quatro atuam no turno matutino e apenas um no turno vespertino).

No que diz respeito aos anos de exercício da profissão docente, este é equivalente aos anos de atuação desses profissionais nas escolas da Secretaria Municipal de Manaus (Semed): sete e três dos entrevistados atuam respectivamente em torno de seis e quinze anos na docência, mesmo tempo em que pertencem ao quadro de professores da Semed.

3.3.3 – O Núcleo Central e Periférico das Representações Sociais de Educação Ambiental: Análise da Associação Livre de Palavras

As representações sociais provém do pensamento social, ou seja, do senso comum e são organizadas em torno de um núcleo central e de um núcleo periférico. Quanto ao núcleo central, este unifica e dá sentido ao conteúdo. O núcleo periférico por sua vez é responsável pela interface entre a realidade e o sistema central das representações (ABRIC, 2000). Desse modo, objetivando compreender a organização interna das Representações Sociais de Educação Ambiental entre os alunos do programa PEFD, partiu-se das orientações metodológicas sugeridas por Abric (2000). De acordo com o autor, o núcleo central corresponde as palavras evocadas com maior frequência, enquanto o núcleo periférico é representado pelas palavras com menor frequência.

Os dados obtidos com o instrumento de Associação Livre de Palavras foram submetidos ao “software” Evoc, responsável em oferecer um tratamento às informações, quantificando as evocações, apresentando suas frequências, estabelecendo relações entre as palavras evocadas e identificando o núcleo central e periférico das representações.

Ao serem indagados sobre: O que lhe vem à mente quando se falou Educação Ambiental, obteve-se de seis à nove respostas (evocações) de cada sujeito. Levando em consideração o universo de sujeitos envolvidos na pesquisa

(cem sujeitos), isso correspondeu a um total de 852 palavras. O Quadro 2 apresenta os resultados quantitativos, obtidos com a Técnica de Associação Livre de Palavras:

Quadro 2

SUMÁRIO DOS RESULTADOS DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS	
Média de Evocações por sujeitos	9
Número total de evocações	852
Números de palavras diferentes evocadas	269
Total de sujeitos	100

Em uma média de nove evocações por sujeito, emergiram a partir da expressão Educação Ambiental 852 evocações, com 269 palavras diferentes, evidenciando uma grande variação das palavras. Com essa primeira organização, de quantificação das palavras evocadas, foi possível ter acesso aos mais variados conteúdos semânticos apresentados pelos sujeitos.

O Quadro 3 apresenta as palavras frequentemente presentes como primeira evocação (eleitas como as mais importantes), considerando uma frequência igual ou superior a cinco, sendo este o ponto de corte.

Quadro 3
Frequência das evocações

	Itens	Frequência
1	Preservação	16
2	Conscientização	13
3	Vida	9
4	Educação	6
5	Conservação	5
6	Meio Ambiente	5

Identificar essas palavras nas primeiras evocações emitidas pelos sujeitos não anula a possibilidades dessas mesmas palavras estarem presentes em outra ordem de evocação, como demonstra o Quadro 4:

Quadro 4
Ordem classificação e ordem média de evocações

Palavras	1.^o	2.^o	3.^o	4.^o	5.^o	6.^o	7.^o	8.^o	9.^o	Total
Preservação	16	17	16	10	4	5	2	5	1	76
Conscientização	13	5	6	5	3	1	0	1	1	35
Vida	9	9	5	3	4	4	3	1	3	41
Educação	6	4	0	6	0	3	2	2	0	23
Conservação	5	1	2	2	1	1	1	0	0	13
Meio Ambiente	5	4	5	0	1	3	1	0	2	21

Desse modo, é possível verificar a constante presença de algumas palavras do decorrer das evocações emitidas pelos sujeitos. Dentre elas, destacam-se: preservação e conscientização, que por sua saliência durante as primeiras evocações, correspondem ao núcleo central dessa representação, caracterizado de acordo com SÁ (1996) pela sua estabilidade, isto é, apresenta-se como o elemento mais rígido da representação, impregnado de valores e constituído ao longo da trajetória histórica percorrida pelos sujeitos.

Embora tenha identificado as palavras mais frequentes em ordem de evocação, foi possível também verificar durante o tratamento dos dados uma grande variação de palavras evocadas, as quais estão distribuídas no núcleo periférico dessa representação, o qual segundo Abric (2000) tem a função de proteger o núcleo central refinando as novas informações adaptando-as à realidade concreta do grupo. Constitui-se de acordo com Lima (2008, p.121) como o elemento fundamental ao “processo de organização e estruturação da representação social”.

Esses resultados (núcleo central e periférico) estão presentes em um diagrama de quatro quadrantes, de forma que o eixo horizontal corresponde a Ordem Média de Evocações³² (OME) e o eixo vertical refere-se a frequência dessas evocações. Desse modo, o diagrama a seguir, apresentará a estrutura organizacional dos elementos constituintes do núcleo central e periférico da

³² O cálculo das Ordens Médias de Evocações (OME) foi obtido, primeiramente a partir da soma das frequências com que a palavra foi evocada em cada posição. Obtido esse total multiplica-se com peso um a evocação eleita como primeira evocação, com peso dois a segunda evocação assim sucessivamente. Em seguida soma-se os produtos dessas multiplicações e divide pelo resultado da soma das frequências das palavras evocadas em cada posição.

representação social de Educação Ambiental entre os professores/ cursistas do programa especial de formação docente.

O quadrante superior esquerdo foi constituído a partir das evocações mais frequentes e mais prontamente expressas, ou seja, eleitas pelos sujeitos como número 1, em uma frequência de no mínimo dez evocações, sendo este o ponto de corte para os quadrantes horizontais. Desse modo, as palavras preservação e conscientização, por possuírem uma OME inferior a 2,5, em uma frequência de no mínimo dez evocações, apresentam-se no primeiro quadrante do diagrama, que corresponde o núcleo central da representação, sendo, de acordo com Sá (1996) elementos mais estáveis, homogêneos e resistentes a mudanças.

As evocações presentes no quadrante inferior direito com uma ordem média igual ou maior que 2,5, em uma frequência de cinco à nove evocações, correspondem as palavras de menor frequência e mais tardiamente anunciadas; por esses motivos representam o núcleo mais periférico das representações, os quais, segundo Ramos (2003), constitui-se como elementos flexível e passivos de mudança.

O quadrante superior direito e o quadrante inferior esquerdo também representam os elementos periféricos da representação, contudo, funcionam como um canal de comunicação entre a vida social e os elementos centrais e periféricos da representação, assim, como esclarece Sá (1996) os elementos periféricos, por serem passíveis de mudança, diferente do núcleo central, possibilitam ao grupo acompanharem as mudanças envoltas na sociedade.

Embora se tenha buscado a natureza essencialmente coletiva das representações de Educação Ambiental entre os sujeitos da pesquisa, pode-se ter acesso a variação de sentidos atribuídos ao objeto representado. Isso permite compreender, de acordo com Lima (2008, p. 119) que, “[...] embora a representação seja socialmente construída, ela não elimina o sujeito. Em outras palavras, partilhar uma verdade sobre determinado objeto não significa, portanto, anular-se diante do coletivo”.

Apesar de identificar preservação e conscientização como as palavras eleitas como as mais importantes, as palavras presentes no quadrante inferior esquerdo, também correspondem às palavras de primeira evocação, mas em uma frequência inferior a dez. O quadrante superior direito corresponde a frequência das palavras emitidas entre a 2º a 9º ordem de evocação. Quanto ao quadrante inferior direito, este apresenta a frequência das palavras presentes entre a 3º a 9º ordem de

evocação, por estar mais distante das primeiras evocações, constituem-se os elementos mais periféricos da representação.

Nesse sentido, a análise das justificativas dos sujeitos, quanto à escolha da preservação e conscientização como primeira evocação durante a técnica de associação livre de palavras, revelou que os sujeitos entendem que a preservação e a conscientização são as soluções dos problemas ambientais. Admitem a necessidade da preservação, percebendo que esta só será possível, a partir de um processo de conscientização, como explica um dos sujeitos da pesquisa *“a Educação Ambiental necessita que tenhamos a conscientização de que é necessário preservar”*.

Verificou-se a partir da análise das respostas que a preservação e a conscientização visam salvaguardar os recursos naturais, como enfatiza um dos entrevistados *“[...] o meio ambiente precisa de nossos cuidados para ter vida prolongada, preservando a água, por exemplo [...]”*. Essa tendência em privilegiar aspectos relacionados a natureza, de forma, inclusive, romantizada, permite caracterizar os sujeitos no que Tozoni-Reis (2004) denomina de sujeito natural, o qual privilegia aspectos naturais, exclusivamente relacionados à preservação das espécies vegetais e animais, excluindo a dimensão social da questão ambiental.

Embora tenha ficado em evidência os termos preservação e conscientização, verificou-se a presença de outras evocações constantes nos demais quadrantes, tais como: vida, futuro, meio ambiente, educação, conservação etc., as quais não pertencem ao núcleo central, mas promovem a interface entre os dois núcleos. Essa dinâmica é possível por meio dos processos de objetivação e ancoragem, os quais de acordo com Sá (1996) possibilitam aos sujeitos absorver novas informações, relacionando-as com outras mais antigas, permitindo assim uma constante movimentação do núcleo periférico, que ao longo do tempo aproximam-se do núcleo central promovendo mudanças.

A evocação vida, presente no núcleo periférico, esteve vinculada ao tipo de relação que o ser humano estabelece com a natureza, como explica um dos sujeitos: *“Para que haja vida, tem que haver respeito, valorização, e é através da conscientização que teremos a preservação da natureza e uma vida saudável”*. Vida também esteve relacionada à sobrevivência tanto da espécie humana, quanto animal e vegetal: *“[...] a preservação do meio ambiente é importante para a nossa própria sobrevivência”*, ou ainda, *“Educação Ambiental está estreitamente ligada à*

vida, pois preservar o meio ambiente objetiva propiciar condições saudáveis para se viver, garantindo a existência de diversos tipos de vida”.

Verificou-se entre as repostas uma grande relação entre qualidade de vida e preservação: *“se não preservarmos os recursos naturais que ainda temos hoje, nossa sobrevivência nesse planeta será muito precária”*, admitindo, inclusive, a possibilidade da extinção da própria humanidade: *“sem uma Educação Ambiental de qualidade a espécie humana está condenada à extinção [...]”*. Agir sobre a perspectiva da preservação, é, segundo os sujeitos, garantir uma melhor qualidade de vida: *“é necessário preservar o meio ambiente para que tenhamos uma qualidade de vida saudável”*.

A evocação futuro, vinculada a ideia de vida e de preservação, esteve relacionada à existência futura, ou seja, o futuro depende da relação que o homem estabelece com a natureza, e as conseqüências dessa relação para as próximas gerações: *“Educação Ambiental significa a preservação para o presente e para o futuro de nossos filhos e netos. Sem uma Educação Ambiental solidificada o futuro é incerto”*. Assim, a palavra futuro, esteve relacionada a palavra vida, no sentido da preservação da vida presente e futura: *“É necessário que sejamos conscientes da preservação do meio ambiente para o futuro dos nossos filhos”*, compreendem, portanto, que é preciso preservar o mundo em que se vive de modo a garantir a vida futura: *“cuidar hoje para manter vivo o amanhã”*.

No que diz respeito a evocação meio ambiente, a partir das análises das justificativas dos sujeitos, foi possível perceber entre alguns que o termo meio ambiente está relacionado aos recursos naturais disponíveis na natureza, considerado *“[...] o bem mais precioso que temos, a preservação desse meio é urgente”*; *“a preservação dos recursos naturais possibilita o equilíbrio para a qualidade de vida do ser humano, bem como dos outros seres vivos”*. Outros sujeitos, entretanto, ampliaram a noção de meio ambiente: *“meio ambiente é o espaço onde nós vivemos”*, oferecendo ao termo meio ambiente maior amplitude, reconhecendo não somente o espaço natural, mas também o urbano como pertencentes ao meio ambiente.

A maioria dos sujeitos entende que a preservação dos recursos naturais presentes na natureza é fundamental para a sobrevivência: *“natureza é indispensável para a sobrevivência do mundo [...] A partir da preservação da mesma*

teremos suporte para revitalização de uma nova sociedade”. Assim, a preservação dos recursos naturais é uma ideia comum entre os sujeitos da pesquisa.

Grande parte dos sujeitos considera que a Educação Ambiental, por meio da conscientização, favorece a *“mudança de comportamentos”*. A conscientização adquirida a partir de um processo educacional é percebida como o fator indispensável para a preservação do meio ambiente: *“o povo educado é um povo consciente de sua colaboração para a preservação da natureza”*, oferecendo à educação a responsabilidade no desenvolvimento dessa consciência, a qual deve ser incentivada ainda na infância: *“É preciso conscientizar as crianças desde pequeninas para que elas possam preservar o meio ambiente em que vivemos para que não sofram futuramente com as consequências do impacto ambiental”*.

Desse modo, a conscientização está ligada a conservação do meio ambiente: *“a conscientização é uma reflexão sobre o conservação do meio ambiente”*, o qual deve ser tratado com *“[...] respeito e compromisso, para proporcionar um ambiente saudável para as gerações futuras”*.

Assim, a educação é considerada pelos sujeitos como o meio, a ferramenta necessária para o alcance dos objetivos propostos pela Educação Ambiental, o qual consiste de acordo com os sujeitos da pesquisa: *“[...] na conscientização para a mudança de comportamentos, em relação a preservação do meio ambiente para as gerações futuras”*. Assim, o processo educativo é entendido como o fator preponderante para a mudança de comportamento em relação ao meio ambiente.

Esse entendimento pressupõe uma Educação Ambiental de caráter behaviorista, no sentido de modelar determinados comportamentos. Entretanto, mais que comportamento, a Educação Ambiental deve estar centrada na formação de atitudes, que segundo Carvalho (2004) envolve valores e princípios, socialmente compartilhados por sujeitos que atuam politicamente e não mecanicamente (como pressupõe a abordagem comportamental) na sociedade.

Nessa perspectiva, a ênfase no aspecto comportamental oferece à educação uma utilidade prática com um fim específico, desconsiderando-se, portanto, o aspecto político dessa educação. Assim, como alerta Guimarães (1995) não cabe a Educação Ambiental somente a transformação de comportamentos negativos em relação ao meio ambiente, mas o envolvimento político dos cidadãos com as verdadeiras causas e consequências da crise ambiental, as quais estão além dos

aspectos meramente naturalistas, alcançando as dimensões econômicas e políticas da vida social.

Embora a palavra educação não esteja presente no primeiro quadrante, esta ofereceu sentido a outras evocações emitidas pelos sujeitos. Isso pode ser observado a partir das seguintes afirmações: *“educação como processo de mudança de hábitos para que haja a preservação do meio ambiente, para a conquista de uma vida saudável”*; *“Educar para ter conscientização de um ambiente de preservação, visando um futuro melhor”*; *“educar é a base para que o ser humano compreenda a importância de preservar o meio ambiente para a sua existência e dos demais seres vivos” ou ainda:*

[...] não adianta falarmos em Educação Ambiental sem termos preparado a criança para que seja um adulto comprometido com as causas da degradação do meio ambiente, a preservação e conservação da água, da utilização do nosso lixo e o manejo de nossas florestas

Embora, tenha-se verificado uma variedade de evocações, todas convergiram na direção do sentido da preservação e conscientização, pois estes estiveram frequentemente presentes na maioria das argumentações emitidas pelos sujeitos, o que fortalece ainda mais o núcleo central dessa representação.

Assim, foi frequente entre os sujeitos afirmações de caráter preservacionistas do tipo: *“se não houver conservação da natureza tudo será destruído brevemente”*, outros admitem a necessidade de conservar o meio ambiente, mas não de forma radical, flexibilizando assim o termo conservação, afirmando ser necessário uma *“[...] conservação do meio ambiente não como intocável, mas de maneira a não acabar com os recursos naturais para que as outras gerações tenham o mesmo proveito”*, deixando implícito o entendimento de finitude dos recursos naturais, concordando com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, o qual *“propugna minimizar a geração de resíduos no processo produtivo, usar recursos naturais com critérios e responsabilidade e evitar impactos ambientais”* (MOURÃO, 2006, p. 217).

Desse modo, embora, se tenha indentificado que o núcleo central da representação social de Educação Ambiental entre os alunos do PEFD esteja em torno da preservação e conscientização, estes termos foram justificados com o auxílio da maioria das evocações presentes no núcleo periférico, ou seja, o tratamento das evocações pelo “software” Evoc, apresentou uma variedade de

palavras no núcleo periférico, as quais serviram de fundamento para as justificativas da escolha de preservação e conscientização, consideradas, as palavras de maior importância.

Isso demonstra a dinamicidade das representações sociais e aponta para um possível processo de mudança, se comparado aos resultados de outras pesquisas do gênero (LIMA, 2005; 2007), as quais apresentaram um núcleo periférico relativamente definido, sem grandes variações.

De modo geral, ao analisar a estrutura organizacional das representações dos sujeitos, constata-se que a Educação Ambiental tem por objetivo a preservação dos recursos naturais, considerada como o fator imprescindível para a sobrevivência e qualidade de vida.

Atitudes de caráter preservacionista são adquiridas, de acordo com os sujeitos, por meio da conscientização, desenvolvida por um processo educacional. Aspectos não relacionados à questão naturalista, referente às relações sociais por exemplo, foram poucos e mais tardiamente mencionados pelos sujeitos.

Ao perceber que as representações sociais estão ancoradas em fatos concretos (MOSCOVICI, 1978), estando ligadas às condições históricas de determinada época (ABRIC, 2000), é possível compreender a abordagem naturalista oferecida pelos alunos do PEFD em relação a Educação Ambiental, uma vez que as informações que circulam na realidade concreta desse conjunto social, em sua maioria vinculadas pela mídia, reduzem a Educação Ambiental à preservação dos recursos naturais, caracterizando, como indica Tozoni Reis (2004) por uma visão naturalista.

Embora esse entendimento componha, atualmente, o núcleo central dessa representação, vale ressaltar que as representações sociais são, de acordo com Moscovici (1978) conjuntos dinâmicos, o que significa dizer que, a medida que novas informações sobre Educação Ambiental vão sendo integradas à essa rede de relações, novos sentidos serão adquiridos. Nessa perspectiva, as representações sociais de Educação Ambiental não serão eternamente as mesmas, pois podem ocorrer mudanças dependendo, segundo Minayo (1994), das ideias que povoam determinada época. Assim, como esclarece Grasmic (1988), as representações sociais contêm elementos de mudança e conservadorismo.

O segundo instrumento utilizado pela pesquisa foi a entrevista semiestruturada,³³ aplicadas a 10 professores participantes. A entrevista ofereceu a possibilidade de ampliar a análise das argumentações dos sujeitos envolvidos. Esta metodologia teve por objetivo aprofundar os resultados até então obtidos, oferecendo assim maior compreensão das representações dos sujeitos em relação à Educação Ambiental. O roteiro da entrevista foi elaborado a partir dos resultados obtidos com a associação livre de palavras. O tratamento dos dados obtidos com as entrevistas, ou seja, a análise de conteúdo evidenciou as seguintes categorias:

Diagrama 2

CATEGORIAS E EVOCAÇÕES DA ANÁLISE DE CONTEÚDO	
PRESERVAÇÃO	“[...] se a gente não conservar a água, não conservar os animais, tudo isso vai um dia terminar, na verdade nós temos que preservar tudo isso. Tem que preservar o meio ambiente, preservar os animais, as plantas, porque hoje em dia a gente já vê que tudo isso já tá desaparecendo, tudo já tá virando extinção”.
CONSCIENTIZAÇÃO	“Além da conscientização feita já nas escolas, que eu acredito que tenha agenda ambiental, tem todo um trabalho envolvido; também, teria que, na verdade de haver uma conscientização de peso no bolso dos empresários”.
ESCOLA	“Todas as escolas têm trabalhado [a Educação Ambiental]. Além de vários programas, vários projetos, tem se discutido a Educação Ambiental.”
POLUIÇÃO	“A gente vive na poluição, o ar que a gente respira já não é mais um ar puro, as plantas, elas já não tem mais espaço pra crescer, os animais também já não tem mais... nossa própria floresta também já tá indo embora, tá se acabando”

³³ De caráter semiestrutural, esse tipo de entrevista não possui um roteiro rígido estabelecido, permitindo ao pesquisador aprofundar determinadas questões apresentadas pelos sujeitos.

PESSOAS	“ O meio ambiente é algo importante e dentro desse meio ambiente se insere as pessoas [...] Meio ambiente? É o meio que nos rodeia, são os animais, são as pessoas, assim, na escola, em casa, tudo que tá ao nosso redor é o meio que a gente vive, é o meio ambiente.
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	“É importante discutir Educação Ambiental na formação dos professores não sei se necessariamente numa disciplina, mas uma parte de ciências dedicada a isso... questão de poluição dos rios, das matas, questão das queimadas. Eu acho que não só na formação do PEFD, mas em questões de treinamento de professores falando mais a respeito, dizendo como nós podemos realmente atuar melhor com as crianças em relação a isso.”

Termos referentes aos recursos naturais (água, animal, floresta etc.) foram frequentemente citados pelos sujeitos. Entretanto, não estavam presentes em uma categoria específica intitulada de recursos naturais, pois os significados atribuídos a esses termos estavam relacionados à ideia de preservação. Assim, por estar mais evidente nas argumentações, optou-se em denominar a primeira categoria sob o nome de preservação.

Argumentos preservacionistas emergiram, especialmente, a partir das seguintes indagações: O que lhe vem a mente quando eu falo em Educação Ambiental? Qual o papel da Educação Ambiental? A maioria dos sujeitos relacionou Educação Ambiental à ideia de preservação da natureza, como afirma um dos entrevistados: “[...] devemos preservar o meio ambiente, devemos preservar tudo o que nos cerca porque hoje nós temos água, temos tudo, mas um dia poderá faltar [...]”. Assim como este, muitos relacionam a Educação Ambiental aos aspectos eminentemente naturais, mais especificamente voltados para a questão da preservação.

Quanto à categoria conscientização, esta esteve presente em diferentes momentos da entrevista, sempre relacionada a ideia de preservação. A conscientização é entendida pelos sujeitos como um fator indispensável para a conquista da preservação, como diz um dos entrevistados: “a criança precisa ser

conscientizada para preservar sempre o meio ambiente [...] devemos incentivar a criança a cuidar do meio ambiente”. Além de direcionar a questão da conscientização na formação de crianças, alguns sujeitos de acordo com as citações do Diagrama acima, afirmam ser necessária a conscientização entre os empresários, considerados um dos grandes responsáveis pela degradação ambiental.

A categoria escola não surgiu de uma pergunta específica, os próprios entrevistados no decorrer da entrevistas relataram suas experiências profissionais, expondo o modo que trabalham a questão ambiental com seus alunos. De acordo com os sujeitos entre as atividades desenvolvidas, destaca-se a questão a reciclagem, como afirma um dos entrevistados:

Eu trabalho com educação infantil, tanto é que agora lá na escola nós estamos montando a nossa agenda ambiental [...] lá nós decidimos, desempenhar o trabalho em relação ao lixo, relacionado as quatro cores, a reciclagem.

Além de citar a reciclagem com uma atividade de Educação Ambiental, todos os professores entrevistados concebem a escola como o lugar privilegiado para o desenvolvimento da EA, direcionada, especialmente no sentido da conscientização. Assim, no entendimento geral, a escola deve, de acordo com um dos sujeitos *“despertar nos alunos a conscientização com o meio ambiente.”*

A categoria poluição emergiu a partir da seguinte indagação: Que relação é possível estabelecer entre o homem e o meio ambiental? De acordo com a maioria dos sujeitos é uma relação de degradação, percebem o homem como o grande responsável pela poluição do meio ambiente “[...] o ser humano é um grande fabricante de lixo.” Assim, a maioria dos sujeitos relaciona o meio ambiente com a natureza, desconsiderando, portanto, as relações sociais.

Ao serem indagados sobre o que é meio ambiente, apenas um dos sujeitos, ofereceu uma maior amplitude ao termo, trazendo a seguinte afirmação: “pra mim meio ambiente é tudo aquilo que envolve o ser humano, independentemente de ter floresta, não ter floresta, mas tudo aquilo que envolve, que favorece o bem-estar do aluno, da pessoa, isso pra mim é meio ambiente”. Assim, de acordo com o entrevistado o meio ambiente não está restrito aos aspectos naturais, direcionados a fauna e a flora exclusivamente.

O mesmo entrevistado inclui as pessoas como pertencentes a esse meio ambiente, ao afirmar que “dentro desse meio ambiente se insere as pessoas [...] a relação deles constituem esse meio ambiente”, segundo o sujeito a relação homem e meio ambiente não é entendida de forma dicotômica. Ao indicar a superação da dicotomia homem/natureza, este entrevistado se identifica no que Tozoni-Reis (2004) denomina de sujeito histórico, de acordo com a autora, essa concepção entende que as relações entre homem e natureza não são relações isoladas, pois estão intrinsecamente ligadas e são historicamente construídas.³⁴

No decorrer da entrevista, os sujeitos apresentaram suas inquietações em relação à abordagem da temática ambiental durante sua formação. De acordo com a maioria dos entrevistados, a Educação Ambiental pouco se fez presente no decorrer da graduação. Aos que afirmaram que discutiram Educação Ambiental durante a formação, esta se fez presente por uma perspectiva eminentemente naturalista, como pode-se observar pela seguinte fala: *“a gente trabalhou muito a questão da extinção dos animais, visitamos o zoológico, vimos o que tem dentro da natureza [...]”*

Desse modo, a análise das entrevistas, a partir da análise da frequência, semelhanças e proximidades semânticas conforme aponta Ramos (2003), permitiu verificar que o entendimento de Educação Ambiental para os professores/cursistas do PEFD está relacionada com a concepção de que esta tem a função de reintegrar o homem à natureza e, também, de preparar os indivíduos para utilizarem racionalmente os recursos naturais. Segundo Tozani-Reis (2004, p. 107):

As ideias que configuram essa concepção natural da Educação Ambiental parecem insuficientes para fundamentar a formação dos educadores ambientais, pois pressupõem o homem puro – a-histórico – e a natureza também a-histórica.

Para a maioria dos sujeitos, meio ambiente está restrito a ideia de natureza. A relação entre homem e meio ambiente, se apresenta por dois pressupostos: 1) Igualdade entre todos os elementos da natureza para voltar ao equilíbrio natural; 2) Desigualdade na relação homem-natureza, faltando conhecimentos sobre a natureza para harmonizar a relação.

³⁴ Durante o perfil sociocultural, o referido sujeito afirmou possuir outra graduação, além de participar de eventos relacionados à temática ambiental. Assim, a dimensão informação, certamente tem influenciado sua representação.

Para Tozoni-Reis (2004) estas ideias estão ligadas ao uso, preservar, para usar melhor, ignorando a dimensão política da Educação Ambiental, esquecendo de acordo com Mourão (2006) que a subjetividade humana é construída em um espaço e tempo histórico e, por isso, é uma subjetividade contingenciada.

Dessa maneira, a partir dos instrumentos metodológicos utilizadas, constatou-se que as representações sociais de Educação Ambiental entre os professores/cursistas revelaram uma ideia mais estritamente associada a práticas ecológicas de preservação da natureza. O aspecto político da Educação Ambiental não circula socialmente entre os sujeitos. Nessa perspectiva, entende-se que é uma concepção meramente naturalista e, por isso, acarretará uma prática pedagogia descontextualizada e ingênua.

Essas averiguações remetem a novos questionamentos que fogem ao âmbito desse trabalho, quais sejam: Por que as representações sociais sobre a Educação Ambiental em vários segmentos têm sido a mesma, em que pese o avanço de ingressarem no núcleo periférico novos conceitos? Parece que o mero discurso não modifica a prática e não interfere nas atitudes. Fica cada vez mais claro que o sistema capitalista inibe a concepção histórica do meio ambiente e da Educação Ambiental. Arrisca-se afirmar que uma consciência ambiental perpassa por lutas que trazem em seu bojo a utopia de construir uma nova sociedade, diferente da lógica capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as representações sociais que as pessoas possuem em relação à Educação Ambiental, pressupõe compreender os sentidos atribuídos por elas ao termo meio ambiente. Este, de modo geral, esteve historicamente vinculado aos aspectos naturais referentes à fauna, flora, recursos hídricos, entre outros. Esta tendência tem sido fortalecida com as constantes catástrofes ambientais divulgadas mundialmente pelos meios de comunicação. Os desastres ecológicos, ocasionados muitas vezes pelo crescimento industrial acelerado, acabam oferecendo maior visibilidade ao aspecto natural do meio ambiente, camuflando, desse modo, as verdadeiras causas da problemática ambiental contemporânea.

A maneira de tratar as problemáticas ambientais tem influenciado o entendimento de meio ambiente e, em consequência, da Educação Ambiental. Ao contrário do que cotidianamente circula no senso comum, meio ambiente não se restringe, exclusivamente, ao meio natural, devendo estar incluído nesse conceito os aspectos relativos à vida humana, as relações históricas que o homem estabelece entre si e com a natureza.

Entretanto, o entendimento de meio ambiente que persiste hoje, está relacionado à perspectiva naturalista baseada na degradação da natureza, acompanhada da urgente necessidade de sua preservação, conquistada por um processo de conscientização. A preservação e conscientização são entendidas como as soluções dos problemas ambientais, elas segundo essa visão dicotomizada, constituem os objetivos da Educação Ambiental.

De acordo com esse entendimento, a partir das crescentes degradações ambientais, as sociedades segundo Carneiro (2002), passaram a conceber a Educação Ambiental como uma estratégia para a recuperação da natureza. Esse

entendimento permitiu a divulgação da Educação Ambiental, a qual passou a ser pauta obrigatória nos inúmeros encontros, seminários e conferências sobre o tema.

Somente a partir da década de 1970, com a Carta de Belgrado, o horizonte das problemáticas ambientais foi ampliado, incluindo-se ao processo de discussão, questões relativas à erradicação da pobreza, ao analfabetismo, a poluição, a fome, o desemprego etc. Assim, não somente os aspectos naturais, mas os sociais, políticos e econômicos passaram a se inserir nas discussões ambientais, fundamentando-as, ampliando-as, sob uma visão mais politizada e menos ingênua.

Embora se reconheça a importância da proteção dos recursos naturais, a questão ambiental busca, sobretudo, a melhoria da qualidade de vida das comunidades (AZEVEDO, 2007). Além de um ambiente natural não degradado, essa qualidade de vida envolve empregabilidade, educação de qualidade e possibilidade de participação política dos cidadãos.

Desse modo, para que a Educação Ambiental deixe de ser ingênua e possa se tornar crítica e emancipatória, esta não deve desvincular-se da dimensão política que diz respeito às classes sociais, as relações de poder, às condições a que são submetidas às populações carentes em função do processo de acumulação do capital, assim como, a análise da vinculação desse modo de organização social com a degradação ambiental.

No que diz respeito à vinculação do capitalismo à degradação ambiental, é imprescindível uma consciência crítica sobre essa relação. Costuma-se comumente, responsabilizar o homem quando se trata de degradação ambiental, como se esse homem fosse uma entidade maior, fora e distante do próprio alcance. Entretanto, é importante compreender que esse homem é o próprio eu, não sozinho, mas nas relações com os seus pares que, historicamente, foi-se estruturando por meio de relações de dominação, instituindo ao longo do tempo uma nova forma de organização, baseada no lucro, alcançado pela utilização cada vez mais incessante dos recursos naturais.

Assim, entende-se que os problemas ambientais estão diretamente relacionados ao tipo de organização social, especialmente aquelas ancoradas no modelo do capitalismo. Desse modo, a perspectiva política da presente pesquisa apoia-se nas orientações de Andrade (1997) que acredita ser impossível realizar uma utopia ecológica se forem mantidos os mesmos princípios que regem a acumulação capitalista. Nesse sentido, para o alcance da romântica ideia de

harmonia com a natureza, o atual modelo civilizatório precisa ser questionado, sendo necessário introduzir novos princípios, baseados na democracia, no respeito à natureza e na igualdade social. Mas isso dificilmente não será alcançado por uma Educação Ambiental de caráter meramente naturalista.

Para contrapor-se à ideia ingênua e preservacionista de Educação Ambiental, seu desenvolvimento deve ocorrer de forma crítica, baseada na participação política do cidadão, direcionada segundo Silva (2004, p. 31) “[...] na formação do homem ético, democrático, crítico e participativo”.

Tendo em vista a amplitude dos objetivos da Educação Ambiental, entende-se que a simples transformação de comportamentos negativos em relação ao meio ambiente é insuficiente para o desenvolvimento desse tipo de educação. A solução de caráter behaviorista, baseada na aquisição de comportamentos por meio de mecanismos de estímulos e respostas, pode alcançar bons resultados com políticas de fiscalização, mas não promove a formação de sujeitos críticos, capazes de agir politicamente na sociedade.

Assim como a abordagem comportamental, a ideia pautada na tradição disciplinar de divulgação de informações sobre a natureza deve ser superada, pois a Educação Ambiental ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, uma vez que seu objetivo está em atingir níveis mais complexos, como a formação de atitudes. A maneira dicotômica em que as ciências historicamente têm entendido e explicado o homem e a natureza é inversamente proporcional à maneira que a Educação Ambiental concebe essa relação.

Compreender a Educação Ambiental por uma perspectiva ampla, na qual se insira discussões de caráter político, econômico e social, requer compreender as questões ambientais por uma visão interdisciplinar, ou seja, ao discutir questões relativas à preservação e conservação dos recursos naturais, do desemprego, do aquecimento global, das desigualdades sociais entre outros, será necessário promover um diálogo entre as ciências naturais e sociais, caso contrário, o entendimento sobre essas questões se dará de forma parcial e reducionista. A interação entre diferentes áreas do conhecimento possibilitará a busca de novas respostas às problemáticas apresentadas.

A interdisciplinaridade além de ser uma necessidade real da Educação Ambiental é uma exigência cada vez mais presente na legislação brasileira. A Política Nacional de Educação Ambiental enfatiza a questão da interdisciplinaridade,

afirmando que “a Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 1999). Contudo, para que as orientações presentes nessa legislação possam ser materializadas, a escola precisa estar preparada, com instalações físicas adequadas e profissionais qualificados por meio de sólidos processos de formação docente. É nesse sentido que se considera importante trabalhar a questão ambiental no curso de formação de professores, pois com as crescentes exigências da inclusão dessa temática nos currículos, a escola se tornou o principal espaço para a sua promoção.

Compreendendo o ambiente universitário como um espaço de informação e produção de conhecimento, entende-se que este se constitui em um importante contexto a ser explorado, no sentido de oferecer condições objetivas quanto à compreensão da Educação Ambiental para além de uma perspectiva ingênua e superficial.

Entretanto, a presente pesquisa revelou que o entendimento de Educação Ambiental dos professores/cursistas do Programa Especial de Formação Docente oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas está relacionado à ideia de reintegrar o homem à natureza e de prepará-lo para utilizar os recursos naturais. Os resultados da pesquisa demonstraram que o núcleo central das representações sociais desses sujeitos baseia-se na ideia de preservação e conscientização, entendidas por eles como as soluções dos problemas ambientais. A maioria dos sujeitos relaciona a EA com a natureza, desconsiderando, portanto, as relações sociais.

Essa ideia ecologizante, relacionado aos aspectos naturais, direcionados à preservação e conscientização, desconsiderando a dimensão social da questão ambiental, pressupõe um homem e uma natureza a-histórica. Os resultados demonstraram que quando o assunto em questão é Educação Ambiental, o processo de formação de professores ainda é frágil.

Todavia, essa situação não pode ser encarada de forma determinista. Embora esse entendimento componha, atualmente, o núcleo central das representações dos sujeitos, estas, são, de acordo com Moscovici (1978) conjuntos dinâmicos, ou seja, a medida que novas informações sobre Educação Ambiental forem sendo integradas, novos sentidos vão sendo adquiridos, culminado, ao longo do tempo, em novas representações. Assim, as representações são processos dinâmicos, em constante

movimento, pois as relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza não são estáticas, estão em constante interação durante a trajetória social percorrida pelos sujeitos ao longo de sua vida.

A atual concepção naturalista presente entre os professores pesquisados, aponta para uma questão preocupante e de consequências a longo prazo: quais as práticas pedagógicas de Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores, cujas representações privilegiam os aspectos naturais em detrimento dos políticos e sociais? Ao constatar que o aspecto político pouco circula socialmente entre os sujeitos, entende-se que a concepção naturalista predominante acarretará uma prática pedagógica descontextualizada e alienante.

É urgente o oferecimento de uma análise mais crítica em relação às causas e consequências da crise ambiental. Os indivíduos precisam conceber os diferentes problemas sociais como integrantes da questão ambiental. No mundo atual onde as relações se estabelecem de forma cada vez mais complexa, é necessário analisar as questões ambientais a partir do paradigma da complexidade. Este paradigma “convida-nos a pensar nossa realidade de maneira diferente, ou seja, do ponto de vista de quem está de dentro e não de quem está de fora como muitas vezes nos colocamos” (SILVA apud MORIN, 2009, p. 209). Essa nova maneira de se pensar a Educação Ambiental, possibilita o desenvolvimento de um senso crítico necessário no debate das políticas públicas.

A superação da crise ambiental só será conquistada quando a sociedade civil estiver politicamente organizada, envolvida no debate das políticas públicas, fiscalizando o cumprimento das legislações, e esse envolvimento político só será possível com o desenvolvimento de uma Educação Ambiental não alienada, ampla, portanto, contextualizada, vinculada, como expõe Sarabia (2004), ao enfrentamento de problemáticas relativas à guerra, à miséria, à fome, à doença, ao analfabetismo entre outras.

Nesse sentido, mas do que resolver conflitos pontuais e realizar intervenções esporádicas de caráter naturalista, é necessário conhecer o meio em que habita, com suas múltiplas facetas e inter-relações, participando politicamente das decisões. O primeiro passo para o alcance desses objetivos consiste em compreender como os sujeitos pensam e representam as questões ambientais, pois para a realização de qualquer projeto na área ambiental, deve-se iniciar pelo entendimento das

representações sociais dos sujeitos em relação a referida temática. Este será o ponto de partida para intervenções verdadeiramente significativas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. **A abordagem estrutural das Representações Sociais**. In: Estudos Interdisciplinares de representação social/ Antônia Silva Peredes Moreira (org.), Denize Cristina de Oliveira (Org.). 2^a ed. Goiânia: AB, 2000.

ALMEIDA, Luciana Togeiro de. **Política Ambiental: uma análise econômica**. São Paulo: Papirus, 1998.

ALVES, Júlia Falivene. **A invasão Cultural Norte – Americana**. São Paulo: Moderna, 1998.

AMAZONAS. **Constituição do Estado**. Manaus: Assembleia Legislativa, 1989.

AMAZONAS, **Política de Educação Ambiental do Estado**. Lei Ordinária nº 3222/2008.

ANADÓN, Marta; MACHADO, Paulo Batista. **Reflexões Teórico – metodológicas sobre as representações sociais**. Salvador. ed. Eneb, 2003.

ANDRADE. **A geografia e a sociedade**. In: SOUZA, M.; SANTOS, M; SCARÇATP. F & ARROYO. Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica. São Paulo: Hucitec-Anpur. 1997.

ANTÔNIO, Adalberto Carim. **Ecoletânea: Subsídios para a formação de uma consciência jurídico – ecológica**. Manaus: Valer, 2000.

AUGUSTO, A; LABERTUCCI, H; SANTANA, L C. **Busca da epistemologia da Educação Ambiental: a contribuição do pensamento complexo de Edgar Morin**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, 2006.

AZEVEDO, Genoveva Chagas de. **Representações Sociais de meio ambiente: a Reserva Florestal Adolpho Ducke**. Manaus: Edua/Acta, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7ª ed. França: Lisboa, 1977.

BEZERRA, Aldenize Alves; MIRANDA Alair dos Anjos Silva de Miranda. **O Projeto Político-Pedagógico e a Educação Ambiental: estudo de caso em escolas da zona urbana de Manaus**. In: MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de et al. Educação Ambiental: estudos numa perspectiva para uma sociedade sustentável de Manaus. Manaus: Edua, 2004.

BRASIL, **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. LEI n.º 6.938/81. **Política Nacional do Meio Ambiente**, 1981.

_____. LEI n.º 9795-99. **Política Nacional de Educação Ambiental**, 1999.

_____. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília/DF:MEC, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000. v. 1.

_____. Secretaria de Educação Fundamental: **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente**. Brasília: MEC/SEF 2001. v. 9.

CARNEIRO, Sônia M. M. **A dimensão ambiental da educação escolar: contextualização teórico metodológico e diagnóstico nas séries iniciais da rede escolar pública**. In: CLAUDE RAYANAUT et al. Desenvolvimento sustentável e meio ambiente. Curitiba: UFPR, 2002.

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

CASIANO, Fabio Alberti. **Princípios Interdisciplinariedade para a Construção de uma Educação Ambiental**. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado, 1998.

CHESNAIS, F & SERFATI, C. **Ecologia e condições físicas da reprodução social: alguns fios condutores marxistas**. In: Crítica Marxista. São Paulo: Boitempo, 2003.

CRESPO, S. (Coord.) **O que o brasileiro pensa sobre meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade**. MMA/Mast, 1997.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: Princípios e Práticas**. 9ª ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. 2ª ed. Portugal: Porto, 1997.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/Ufam. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Manaus: Ufam, 1994.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO/ Ufam. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Manaus: Ufam 2008.

GAUDIANO, Edgar, Gonzáles. **Educação Ambiental**. Coleção Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget, 2005.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1993.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1988.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 1995.

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. **Crianças e Meio Ambiente: dimensões de um mesmo mundo** In: BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; NOAL, Fernando Oliveira (Org.). Educação Ambiental e Cidadania: Cenários Brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua Portuguesa**. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

LANGE, Bernadete; RATTO, Vânia. Fundamentação Político Pedagógica para a Formação de Técnicos em Meio Ambiente. In: BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos. (Org.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz Sul: Edunisc, 1998.

LEFF, Henrique. **A complexidade Ambiental**. Tradução de Eliete Wolff. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê**. 3.^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, Cristiane Cavalcante. **A Representação da Educação Ambiental no curso de Pedagogia**. Manaus: Ufam. Relatório do Pibic/ 2005.

LIMA, Maria do Perpétuo Socorro Rebouças de. **A Representação Social de Escola para Alunos e Alunas da EJA – Educação de Jovens e Adultos – De uma Escola Estadual que oferece esta modalidade de Ensino**. Manaus: Ufam. Dissertação de Mestrado, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Portugal: Edições 70. 1964.

MEDEIROS, Valciney. **Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - Ufam e as novas exigências para a formação do pedagogo (a)** Manaus: Ufam. Relatório do Pibic/2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica**. In: JOVCHELOVITCH, Sandra et alli. Textos em Representações Sociais. Petrópolis. Vozes. 1994.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5.^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURÃO, Arminda. **A fábrica como espaço educativo – a qualificação do trabalhador frente às exigências tecnológicas e organizacionais: estudo de caso em uma fábrica do setor eletroeletrônico, na Zona Franca de Manaus**. São Paulo: Scortezi, 2006.

NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima (Orgs). **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998.

NOVICKI, Victor de Araújo. **Educação Ambiental: Desafios a Formação / Trabalho docente**. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira (Org.). Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente. (Coleção Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

OLIVEIRA, HT; FREITAS, D. **Desafíos y obstáculos em La incorporación de La temática ambiental em La formación inicial de profesores em La Universidade Federal de São Carlos**. In: Memória. México, 2003.

OLIVEIRA, T. **A Educação Ambiental e cidadania: a transversalidade da questão**. In: Revista Iberoamericana de Educación, 2007.

OVALLES, Omar; VIEZZER, Moema. (Org.) **Manual Latino Americano de Educação Ambiental**. São Paulo: Gaia, 2004.

PAULA, Amélia. **O Aluno de 5ª a 8ª series oriundos das camadas populares e suas representações da escola**. Departamento de mestrado. Departamento de Educação/Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1995.

RAMOS, Jucelem. **A Representação Social da Mulher: no contexto da violência conjugal na cidade de Manaus**. Recife: Bagaço, 2003.

REIGOTA, Marcos. **A Floresta e a Escola: por uma Educação Ambiental pós-moderna**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Meio Ambiente e representação social**. 7ª ed. São Paulo: Cortez (Coleção Questões da Nossa Época; v.41), 2007.

_____. **Educação Ambiental; Fragmentos de sua História no Brasil**. In: BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; NOAL, Fernando Oliveira; REIGOTA, Marcos. (Org.) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira**. Santa Cruz Sul: Edunisc, 1998.

_____. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasilienses, 2004 (Coleção Primeiros Passos).

ROSALEM, Bruna Monize; BAROLLI, Elizabeth, E. **A Educação Ambiental nos cursos de pedagogia.** In: Congresso Interno de Iniciação Científica 2010. Campinas, SP: UNICAMP. Disponível em: < www.prp.unicamp.br/pibic/congressos>. Acesso em: 7 dez. 2010.

_____, **Ambientação curricular na formação inicial de professores.** Revista Brasileira de Educação Ambiental. Campinas, SP: Unicamp, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SAMPAIO, Aloísio Costa; TALAMONI, Jandira L. B. (Orgs.). **Educação Ambiental: da prática pedagógica à cidadania.** São Paulo: Escrituras, 2003.

SANTOS, Ângela Maria dos. **Unidade de Conservação no Contexto da Complexidade Ambiental: Uma análise geográfica.** In: SANTOS, Elizabeth da Conceição (Org.). Geografia e Educação Ambiental: Reflexões Epistemológicas, Manaus: Edua, 2009.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. **Educação Ambiental: uma visão ideológica.** In: BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; NOAL, Fernando Oliveira (Org.). Educação Ambiental e Cidadania: Cenários Brasileiros. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Geografia, Educação Ambiental e Novos Paradigmas.** In: SANTOS, Elizabeth da Conceição (Org.). Geografia e Educação Ambiental: Reflexões Epistemológicas, Manaus: Edua, 2009.

SARABIA, Raul Herman Ortiz. **Educação Ambiental nas escolas rurais do Município de Manaus.** In: MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de et al. Educação Ambiental: estudos numa perspectiva para uma sociedade sustentável de Manaus. Manaus: Edua, 2004.

SAVIANI, Demerval. **A nova LDB da educação: trajetórias, limites e perspectiva.** (Coleção Educação Contemporânea). 11^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHULZE, Cléia Maria Nascimento. **Representações sociais da natureza e do meio ambiente**. In: Revista de Ciências Humanas. Série Especial Temática: Representações Sociais e Interdisciplinariedade. UFSC, 2000.

SILVA, Charlene Maria Muniz da. **Gestão Ambiental e Territorial: a importância da Educação Ambiental e a Teoria da Complexidade**. In: SANTOS, Elizabeth da Conceição (Org.). Geografia e Educação Ambiental: Reflexões Epistemológicas, Manaus: Edua, 2009.

SILVA, Janari Rui Negreiros. **A Educação Ambiental no Projeto Político Pedagógico dos cursos de Pedagogia, Biologia e Geografia da Universidade Federal do Roraima – UFRR**. Dissertação de Mestrado, 2009.

SILVA, Jorge Gregório. **Educação Ambiental: leis de texto fora do contexto**. In: MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de et al. Educação Ambiental: estudos numa perspectiva para uma sociedade sustentável de Manaus. Manaus: Edua, 2004.

TAVARES, Isis. **A Representação Social da professora primaria**. Manaus: UFAM. Relatório do Pibic/1996.

TORRES, Rosângela Fernandes. **Trabalho Pedagógico: As Representações Sociais de Professores (as) do Município de Manaus**. Dissertação de Mestrado. Manaus/Ufam, 2009.

TOZONI-REIS, M. F. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. São Paulo: Autores Associados. 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativas em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. (Coleção meio ambiente. Série de estudos Educação Ambiental), 1998.

UNESCO/PNUMA. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental**. Tbilisi, URSS. Informe Final, 1978.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 12^a ed. São Paulo: Libertad, 2004.
VICENTINO, Cláudio. **História Geral**. São Paulo: Scipione, 1997.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos 3000 - Aleixo CEP 69077-000 Manaus-AM Fone/Fax (092) 33054596

TERMO DE ANUÊNCIA

Pelo presente, o Programa Especial de Formação Docente / PEFD, sediado na Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 3000, Campus Universitário - Coroado II, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, inscrito no CNPJ 04.378.626/0001-97, aqui representado por Alice Régis Menezes Costa, atualmente exercendo a função de coordenadora, concorda em autorizar a participação dos alunos do PEFD na pesquisa intitulada: As Representações Sociais de Educação Ambiental entre os Professores / Cursistas do Programa Especial de Formação Docente, realizada pela mestranda Cristiane Cavalcante Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas PPGE-UFAM. A condição da participação dos alunos do PEFD se dará por meio de questionários e entrevistas semi-estruturadas.



Manaus, 15 de Abril de 2010.

Alice Régis Menezes Costa

Assinatura e Carimbo do responsável pela instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Questionário)

Convidamos o(a) Sr(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE – PEFD**, desenvolvido pela pesquisadora: Cristiane Cavalcante Lima, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão. A pesquisa visa analisar as representações sociais de Educação Ambiental entre os alunos do PEFD. Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se a sua contribuição para pesquisa científica, bem como a possibilidade de reflexão acerca da temática abordada. Esta pesquisa envolverá sua participação em um questionário, construído a partir da técnica de associação livre de palavras, que tem por objetivo apreender os significados que você atribui à Educação Ambiental. Cumpre destacar, que a sua participação não é obrigatória, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com o programa de Pós-Graduação. As análises, realizadas por meio das informações obtidas através dessa pesquisa, serão divulgadas, mas, sua identificação será preservada. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone 3305-4556.

Fui informado(a) sobre o que o pesquisadora quer fazer, porque precisa da minha colaboração e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Manaus _____, _____ de 2010.

Pesquisador Responsável

Assinatura do participante

Endereço do pesquisador responsável: Rua 14 Quadra 19, n. 8. Conj. Vila Nova
Telefone: 3645-7612 ou 9106-5336 E-mail: cris_lima84@hotmail.com

Endereço da Orientadora: Rua Tomás Antônio Gonzaga, nº 477, Dom Pedro II
E-mail: arachel@uol.com.br

Endereço do Conselho de Ética em Pesquisa - CEP: Escola de Enfermagem de Manaus/Ufam, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis. Telefone: 3622-2722



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista)

Convidamos o(a) Sr(a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE – PEFD**, desenvolvido pela pesquisadora: Cristiane Cavalcante Lima, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Arminda Rachel Botelho Mourão. A pesquisa visa analisar as representações sociais de Educação Ambiental entre os alunos do PEFD. Os benefícios relacionados com a sua participação referem-se a sua contribuição para pesquisa científica, bem como a possibilidade de reflexão acerca da temática abordada. Esta pesquisa envolverá sua participação em uma entrevista semiestruturada, (a qual será gravada), construída a partir das respostas obtidas com o instrumento anterior: o questionário. As entrevistas têm por objetivo aprofundar os resultados obtidos com os questionários, ou seja, objetiva aprofundar os significados de suas falas a respeito da Educação Ambiental. Cumpre destacar, que a sua participação não é obrigatória, sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisar ou com o programa de Pós-Graduação. As análises, realizadas por meio das informações obtidas através dessa pesquisa, serão divulgadas, mas, sua identificação será preservada. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone 3305-4556.

Fui informado(a) sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que vou guardar.

Manaus _____, _____ de 2010

Pesquisador Responsável

Assinatura do participante

Endereço do pesquisador responsável: Rua 14 Quadra 19, n. 8. Conj. Vila Nova
Telefone: 3645-7612 ou 9106-5336 E-mail: cris_lima84@hotmail.com

Endereço da Orientadora: Rua Tomás Antônio Gonzaga, nº 477, Dom Pedro II
E-mail: arachel@uol.com.br

Endereço do Conselho de Ética em Pesquisa - CEP: Escola de Enfermagem de Manaus/Ufam, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis. Telefone: 3622-2722



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL DEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO 1

Este questionário é parte da pesquisa intitulada: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE-PEFD. Tem o objetivo exclusivo de coletar dados socioculturais dos professores/cursistas pertencentes ao programa PEFD. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA			
NOME:			
Endereço:			
Bairro:			Distrito:
Cidade:			
Tel. Residencial:		Tel. Celular:	
E-mail:			
ESTADO CIVIL:			
☐	Solteiro (a)		☐ Outros
☐	Casado(a)		
QUAL A SUA IDADE?			
☐	20-25 anos		☐ 36-40 anos
☐	26-30 anos		☐ 41-45 anos
☐	31-35 anos		☐ 46-50 anos
☐	☐ Acima de 50 anos		
SEXO:	☐ Feminino	☐ Masculino	
NATURALIDADE:			



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Este questionário é parte da pesquisa intitulada: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE-PEFD. Tem o objetivo exclusivo de coletar dados socioculturais dos professores/cursistas pertencente ao programa PEFD. As informações levantadas são sigilosas e serão tratadas coletivamente.

1. IDENTIFICAÇÃO:			
Nome:			
Naturalidade:			
Endereço:			
Bairro:		Distrito:	
Cidade:			
Tel. Residencial:		Tel. Celular:	
E-mail:			
ESTADO CIVIL:			
☐	Solteiro (a)		☐ Outros
☐	Casado(a)		
QUAL A SUA IDADE?			
☐	20-25 anos		☐ 36-40 anos
☐	26-30 anos		☐ 41-45 anos
☐	31-35 anos		☐ 46-50 anos
☐	☐ Acima de 50 anos		
SEXO:	☐ Feminino	☐ Masculino	
2. FORMAÇÃO			
VOCÊ CURSOU OU ESTÁ CURSANDO OUTRA GRADUAÇÃO ALÉM DO CURSO DE PEDAGOGIA?			
☐	Sim		☐ Não
CASO A RESPOSTA SEJA AFIRMATIVA. QUAL:			
ESCOLA QUE CONCLUIU O ENSINO MÉDIO:			
☐	Acadêmico		☐ Magistério
☐	Outros		
3. DADOS PROFISSIONAIS			
Nome da(s) escola(s) que você trabalha:			
Nº 1			
Bairro:			
Nº 2			
Bairro:			
Nº 3			
Bairro:			
DISTRITO:			
☐	Norte		☐ Sul
☐	Oeste		☐ Centro-Sul

	Leste I		Rural
	Leste II		Ribeirinha
HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NESTA(S) ESCOLA(S)?			
TRABALHA NA ESCOLA EM QUAIS HORÁRIOS?			
	Manhã		Tarde
			Noite
HÁ QUANTO TEMPO É PROFESSOR DA SEMED?			
	1 a 3 anos		16 a 20 anos
	4 a 5 anos		21 a 25 anos
	6 a 10 anos		26 a 30 anos
	11 a 15 anos		Acima de 30 anos
EXERCE A PROFISSÃO DE PROFESSOR HÁ QUANTO TEMPO?			
	1 a 3 anos		16 a 20 anos
	4 a 5 anos		21 a 25 anos
	6 a 10 anos		26 a 30 anos
	11 a 15 anos		Acima de 30 anos
EXERCE ALGUMA OUTRA PROFISSÃO ALÉM DA DOCÊNCIA?			
	Sim		Não
Em caso afirmativo. Qual:			
TRABALHA COM:			
	Educação Infantil Série:		Fundamental II (6º a 9º ano) Série:
	Fundamental I (1º ao 5º ano) Série:		EJA Série:

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

I - Por favor, observe as palavras a seguir e escreva o que lhe vem à mente nos espaços em branco. **Não se identifique.**

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

(Preencha no mínimo seis dos nove espaços em branco)

☐	_____	☐	_____	☐	_____
☐	_____	☐	_____	☐	_____
☐	_____	☐	_____	☐	_____

II – Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrados para pôr os números.

III – Justifique a escolha da palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como a n.º 1.

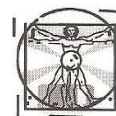
Roteiro de perguntas/guias da entrevista semiestruturada

- O que lhe vem a mente quando eu falo em Educação Ambiental?
- Qual o papel da Educação Ambiental?
- Qual o sentido da preservação em relação a Educação Ambiental?
- Na sua opinião o que é meio ambiente? O que faz parte do meio ambiente?
- Que relação é possível estabelecer entre o homem e o meio ambiente?

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UFAM



PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas aprovou, em reunião ordinária realizada nesta data, por unanimidade de votos, o Projeto de Pesquisa protocolado no CEP/UFAM com CAAE nº 0079.0.115.000-10, intitulado: **“AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE OS PROFESSORES/CURSISTAS DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DOCENTE - PEFD”**, tendo como pesquisadora responsável Cristiane Cavalcante Lima.

Sala de Reunião da Escola de Enfermagem de Manaus (EEM) da Universidade Federal do Amazonas, em Manaus/Amazonas, 16 de junho 2010.

Prof.MSc. Plínio José Cavalcante Monteiro
Coordenador CEP/UFAM