



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE E  
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA PPG/CASA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**ÁDRIA MARINHO DA SILVA**

**A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**

**MANAUS – AM**

**2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO AMBIENTE E  
SUSTENTABILIDADE NA AMAZÔNIA PPG/CASA  
MESTRADO ACADÊMICO

**ÁDRIA MARINHO DA SILVA**

**A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL  
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPG/CASA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi.

MANAUS – AM

2016

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586a Silva, Ádria Marinho da  
A agenda ambiental nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Manaus - AM / Ádria Marinho da Silva. 2016  
106 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Inês Higuchi  
Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Agenda Ambiental Escolar. 2. Educação Ambiental. 3. Educação Infantil. 4. Escola. I. Higuchi, Prof. Dra. Maria Inês II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

**ÁDRIA MARINHO DA SILVA**

**A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO  
INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia – PPG/CASA da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia.

Aprovada em 14 de abril de 2016.

**Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi**

**(PPGCASA-INPA)**

(Orientadora)

**Prof. Dr. Rosenir de Souza Lira**

**PPGE-UFAM**

(Membro)

**Profa. Dra. Maria Olívia Ribeiro de A. Simão**

**PPGCASA-UFAM**

(Membro)

**Profa. Dra. Vilma Terezinha de Araújo Lima**

**PPGCASA-UFAM**

(Membro)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus padrinhos Ambrósio Manoel dos Santos e Maria Raimunda Pereira dos Santos (em memória). Exemplos de humildade, sabedoria e amor ao próximo. Viverão eternamente no meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que durante toda a minha vida tem me sustentado e me dado forças para prosseguir com fé, perseverança e humildade.

Aos meus pais Hélio Neves e Hermínia Menezes Marinho, que sempre estiveram ao meu lado em todos os momentos e me apoiaram incondicionalmente em cada conquista alcançada.

Aos meus familiares, especialmente meus padrinhos e irmãos de criação por terem se tornado minha segunda família. Nossos laços são mais que consanguíneos, são de alma e espírito.

Ao meu companheiro Júlio Kennedy Ferreira de Oliveira, por me incentivar e encorajar nos momentos difíceis vividos. Todo o meu carinho e cumplicidade.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi, pela paciência e dedicação durante toda essa árdua jornada acadêmica.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia-PPGCASA da UFAM, que compartilharam ensinamentos enriquecedores para a minha formação nas ciências ambientais.

Aos meus colegas de profissão da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, especialmente as colaboradoras do CMEI Dilsen Alves e demais gestoras das escolas de educação infantil que militam na melhoria e valorização da educação básica em nosso município.

Aos meus amigos de diferentes fases da minha vida, do Instituto de Educação do Amazonas, da Faculdade de Educação da UFAM, da Escola de Artes e Turismo da UEA, e colegas da turma de Mestrado de 2014 do PPGCASA. Agradeço o companheirismo, o aprendizado e partilha de ideias que me engrandecem como pessoa e profissional.

Agradeço também a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a concretização deste sonho, muito obrigada!

## RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar a trajetória de implementação da Agenda Ambiental nas escolas (AAE) de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Manaus – AM, no período de 2013/2014 e como os educadores concebem os pressupostos nela preconizados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com a utilização de entrevistas aos gestores e pedagogos e questionários aos professores atuantes em 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S) de 6 divisões distritais da zona urbana. Utilizando-se da análise de conteúdo constatou-se que AAE é entendida de forma diferenciada, sendo que a grande maioria dos educadores se reporta a ela como um processo de formação ambiental, e alguns ainda a concebem como formação de hábitos saudáveis ou como simples ações pedagógicas. Uma ínfima parte deles concebe a AAE como um processo de formação crítica plena que deve ser iniciada desde a educação infantil. A aplicabilidade da AAE se mostra associada tanto a esse entendimento quanto sua normatização. Para a maioria dos educadores a AAE se distancia da realidade posta para cada contexto escolar, sendo tal percepção mais contundente entre os professores do que entre os gestores e pedagogos. Isso pode refletir o fato de que a maioria dos professores diz não conhecer com profundidade as diretrizes preconizadas na AAE. Apesar dessas nuances há uma unanimidade no desenvolvimento de ações que julgam estar associadas à AAE, evidenciando um forte caráter intuitivo de aplicabilidade da educação ambiental. Desse modo as práticas se concentram mais em ações pontuais do que um planejamento estratégico que envolva desde o diagnóstico até a efetiva gestão participativa de todos os agentes escolares em prol da formação de uma sociedade sustentável desde a infância. Essas evidências levam à necessidade de uma profunda reflexão para problematizar o conteúdo de diretrizes formuladas e a efetiva ressignificação dada a elas pelos que as executam.

**Palavras-chave:** Agenda Ambiental Escolar, Educação Ambiental, Educação Infantil.

## ABSTRACT

This paper has, as its goal, an analysis of the history involving the establishment of the “Agenda Ambiental”- in a free translation, “Environment Task” – in the schools that are part of the municipal network of education, during the years of 2013 and 2014, and how the professionals involved with the project came up with its concepts. The research used a research method that consisted in conducting interviews with the administrators, the pedagogues and the teachers that work in the twelve “Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI”, located in the six districts of the urban zone of Manaus. With the answers given in those interviews, it is possible to conclude that the “Agenda Ambiental na Escola”, known as “AAE” is seen in different ways by the professionals involved, although it was noticed that the majority understand it as a process of educating students about the environment. Some see it as teaching healthy habits, while others see the “AAE” as simple pedagogic activities. Only a small percentage of the interviewed professionals saw the “AAE” as a process that should begin during child education, but most of them, especially the teachers, saw it as a subject that was “distant” from the reality of the schools and its students, but that may be a reflection of the fact that most teachers say they do not know the “AAE” and its guidelines in depth, as they know their school environment. In the actions developed as part of the “AAE”, most professionals would include activities on intuition, based on their own ideas of what should be applied to the community, instead of analyzing it and establishing a strategy that would involve a complete process, from diagnosis to an effective participation of all school agents in building a sustainable society since childhood. These evidences lead to the need of rethinking the content of the guidelines included in the “AAE”, to make them something more aligned with the ones that had to execute those said guidelines.

**Keywords:** School’s Environment Task, Environmental Education, Children Education.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Temas prioritários para desenvolvimento na EI.....	28
Tabela 2: Reclassificação dos temas de acordo com grau de prioridade.....	29
Tabela 3: Distribuição dos gestores pela faixa etária.....	42
Tabela 4: Distribuição do tempo de gestão na EI.....	42
Tabela 5: Tempo de gestão na atual escola de EI.....	43
Tabela 6: Atuação anterior das gestoras.....	43
Tabela 7: Formação acadêmica das gestoras.....	44
Tabela 8: Formação acadêmica – Especialização das Gestoras.....	44
Tabela 9: Faixa etária das pedagogas.....	45
Tabela 10: Tempo de experiência das pedagogas.....	46
Tabela 11: Tempo de docência das pedagogas na atual escola.....	46
Tabela 12: Atuação anterior das pedagogas.....	46
Tabela 13: Formação acadêmica das pedagogas.....	47
Tabela 14: Especialização das Pedagogas.....	47
Tabela 15: Faixa etária das professoras.....	48
Tabela 16: Tempo de atuação na EI.....	48
Tabela 17: Formação acadêmica das professoras.....	49
Tabela 18: Formação acadêmica das professoras – Especialização.....	49
Tabela 19: Formação na área de EA.....	50
Tabela 20: Formação continuada na área de EA oferecida pela SEMED.....	50
Tabela 21: Distribuição dos educadores em função do tipo de entendimento da AAE.....	58
Tabela 22: Acompanhamento das ações da AAE pelos assessores das DDZ'S e SEMED/SEDE.....	75
Tabela 23: Aspectos relacionados à AAE na EI.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quantitativo de CMEI'S por Divisão Distrital.....	16
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>13</b>
<b>1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....</b>	<b>18</b>
1.1. Educação Ambiental: conceitos e processos educativos .....	18
1.2. Educação Ambiental: marcos históricos .....	21
1.3. A educação ambiental na política pública brasileira.....	24
<b>2. AGENDA 21: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>30</b>
2.1. A Agenda 21 Brasileira .....	32
2.2. A Agenda 21 Escolar .....	34
<b>3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA INFANTIL .....</b>	<b>36</b>
3.1. Documentos norteadores da Educação Ambiental no contexto escolar.....	37
3.2. A Educação Ambiental nas práxis da EI .....	38
<b>4. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....</b>	<b>42</b>
4.1. Gestores.....	42
4.2. Pedagogos.....	45
4.3. Professoras .....	48
<b>5. ENTENDIMENTO DOS EDUCADORES A RESPEITO DA AGENDA AMBIENTAL ESCOLAR (AAE).....</b>	<b>51</b>
5.1. A AAE como princípio norteador da formação crítica ambiental.....	51
5.2. A AAE como princípio norteador da formação de hábitos saudáveis ..	53
5.3. A AAE como princípio normativo de ações pedagógicas específicas..	54
5.4. A AAE como princípio norteador da formação crítica plena .....	55
<b>6. APLICABILIDADE DA AAE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL ....</b>	<b>59</b>
6.1. Participação dos educadores na elaboração e implementação da AAE.....	59
6.2. Diretrizes e documentos norteadores de elaboração e implementação da AAE.....	61
6.3. Adequação dos documentos norteadores na elaboração e execução da AAE.....	64
<b>7. TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DA AAE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>67</b>
7.1. Elaboração e execução da AAE nas escolas de EI .....	68

<b>7.2. Práticas pedagógicas exitosas realizadas pelas escolas de EI .....</b>	<b>70</b>
<b>7.3. Dificuldades e problemáticas encontradas para efetivação e consolidação da AAE.....</b>	<b>72</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>84</b>
<b>Apêndice 1 – Roteiro para entrevista com os gestores.....</b>	<b>90</b>
<b>Apêndice 2 – Roteiro para entrevista com os pedagogos.....</b>	<b>91</b>
<b>Apêndice 3 – Modelo de questionário para os professores.....</b>	<b>92</b>
<b>Apêndice 4 – Termo de Anuência.....</b>	<b>94</b>
<b>Apêndice 5 – TCLE para o Gestor .....</b>	<b>95</b>
<b>Apêndice 6 – TCLE para o Pedagogo .....</b>	<b>96</b>
<b>Apêndice 7 – TCLE para os professores.....</b>	<b>97</b>
<b>Anexo 1 – Modelo do Plano de Ação da Agenda Ambiental Escolar/SEMED.....</b>	<b>98</b>
<b>Anexo 2 – Relação dos CMEI'S por Divisão Distrital/SEMED .....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo 3 – Protocolo de Aprovação no CEP .....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

A Educação Ambiental (EA) vem sendo construída e consolidada gradativamente ao longo dos anos. Debates e conferências produziram documentos para o fortalecimento e implementação da EA nos mais diversos âmbitos, e de modo especial nas escolas. Um dos documentos mais importantes é a Agenda 21 Global (GADOTTI, 1993), que tem, em última instância, a preocupação em buscar um novo modelo de desenvolvimento comprometido com a preservação da vida no planeta.

A Agenda 21 representa um conjunto de princípios e compromissos que os países signatários assinaram na Rio-92 para que os mesmos incorporassem em suas respectivas políticas públicas o desenvolvimento sustentável nos diversos âmbitos: ambiental, econômico, social, institucional. Também assumida como Agenda Ambiental, a Agenda 21, não se limita aos representantes do governo, mas a todos que fazem parte da sociedade em diferentes esferas e que se comprometam em transformar estes princípios norteadores em realidades efetivas (HIGUCHI; AZEVEDO, 2004).

Entre as diversas instituições que compõem a organização social dos indivíduos, a escola representa o espaço onde os primeiros debates serão realizados no que diz respeito aos aspectos educacionais, cognitivos e de disseminação do conhecimento. Assim, a Agenda 21 Global se desdobra no nível nacional, regional e local chegando até o chão da escola para que toda a sensibilização quanto às questões ambientais possa ser discutida desde a tenra idade.

No Brasil, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394) promulgada em dezembro de 1996, a educação infantil, que atualmente é compreendida como o atendimento institucional educacional às crianças de zero a cinco anos de idade, passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica. A educação infantil é uma das etapas de ensino que preconiza a base para o desenvolvimento da criança, é o primeiro e decisivo passo para se atingir a continuidade no ensino com produção e eficiência desejável.

Portanto, as instituições de educação infantil são importantes espaços educativos por constituírem as primeiras experiências ligadas ao processo de escolarização das crianças. É nas creches e pré-escolas que ocorre a transição dos cuidados antes realizados exclusivamente pela família e agora compartilhados como parte significativa da função dos professores (MARANHÃO, 2010, p. 2).

A dimensão do cuidado acima mencionado é corroborada pelo Parecer CNE/CEB nº. 20/2009, e deve ser orientada pela perspectiva da promoção da qualidade e sustentabilidade da vida, além do princípio do direito e da proteção integral da criança. Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil, no Art. 6º estabelece que as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, sendo que no princípio ético há uma ressalva para o “respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades” (DOU, 2009, p. 2)

Dessa forma, a temática do meio ambiente adquire grande importância na fundamentação do trabalho pedagógico da educação infantil. Os princípios acima mencionados relacionam-se aos princípios também elencados na construção da Agenda 21 Global. Observa-se que no Amazonas, mais especificamente em Manaus, as escolas no início do ano letivo são solicitadas a elaborar suas respectivas agendas elencando ações e estratégias para possíveis problemáticas ambientais detectadas nas comunidades onde as mesmas estão inseridas.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa propõe a seguinte questão central: a Agenda Ambiental vem contribuindo para o fortalecimento da educação ambiental nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Manaus – AM? Além do problema central outros questionamentos também se tornaram necessários, tais como: A Agenda Ambiental está efetivamente sendo desenvolvida nas escolas de educação infantil? Quais as políticas públicas educacionais de incentivo à educação ambiental, especificamente no desenvolvimento da Agenda Ambiental nessas instituições? Quais as dificuldades ainda encontradas para o desenvolvimento da mesma?

Considerando tais questionamentos, este estudo teve como objetivo geral analisar a trajetória de elaboração e implementação da Agenda Ambiental nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Manaus – AM, no período de 2013/2014 e suas contribuições para o desenvolvimento da Educação

Ambiental na formação dos educandos. Além disso, nos objetivos específicos buscou-se verificar o entendimento que os educadores possuem acerca da Agenda Ambiental e sua aplicabilidade na educação infantil, descrever as práticas e/ou projetos desenvolvidos nas escolas, bem como identificar quais os benefícios e dificuldades ainda encontradas na elaboração e implementação da mesma no currículo escolar infantil.

A pesquisa foi realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil de Manaus (CMEI'S), localizados no perímetro urbano da cidade, nas 06 (seis) divisões distritais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Para o desenvolvimento da mesma foi utilizada uma estratégia multimétodos que possibilitou um significativo trabalho adicional na coleta de dados e diminuiu os vieses inerentes à adoção de procedimento que ressalte apenas um aspecto do problema, muitas vezes menosprezando fatores fundamentais na análise do contexto em questão (GÜNTHER; ELALI; PINHEIRO, 2004).

Visando alcançar os objetivos propostos foram aplicadas duas técnicas diferenciadas: as entrevistas semiestruturadas com gestores (Apêndice 1) e pedagogos (Apêndice 2), além de questionários com professores (Apêndice 3) por totalizarem um número maior de participantes. O critério de inclusão utilizado foi de que os educadores estivessem na mesma escola nos últimos dois anos (2013-2014) e tivesse na escola inclusão da Agenda Ambiental Escolar (AAE).

O universo de escolas infantis em Manaus-AM foi de 118 (dados coletados em 30 de janeiro de 2015), as quais se localizavam em 7 divisões distritais da SEMED (Urbanas e Rural-Ribeirinha). Considerando os limites de tempo e acesso, este estudo incluiu apenas as 6 divisões distritais urbanas, tendo a inserção de 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S).

Considerou-se ainda a proporcionalidade do número de escolas infantis em cada Divisão Distrital e do número de salas de aula ativas que cada escola possuía para o número de professores. O quadro 1 discrimina esses números.

Quadro 1. Quantitativo de CMEI'S por Divisão Distrital

	DDZ I	DDZ II	DDZ III	DDZ IV	DDZ V	DDZ VI	Total
<b>Total de CMEI'S em Manaus</b>	25	28	20	15	19	10	<b>117</b>
<b>Número de escolas participantes na pesquisa</b>	2	3	2	2	2	1	<b>12</b>

Fonte: Divisão de Informação e Estatística/SEMED - Dados preliminares em 30/01/2015

Dessa forma, neste estudo foram incluídas 12 escolas, tendo como participantes 11 gestores (uma a menos, devido uma das gestoras estar usufruindo licença maternidade); 11 pedagogas (uma a menos, pois em uma das escolas não havia pedagoga lotada) e 104 professores.

Foram observados todos os procedimentos éticos previstos na Resolução N. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP-UFAM) sob o CAAE de número 49719515.1.0000.5020 (Anexo 4). Visando atender os critérios estabelecidos foi elaborado um Termo de Anuência (Apêndice 4) apresentado aos representantes da Secretaria Municipal de Educação – SEMED que, por sua vez, autorizou o acesso às unidades escolares através de Carta de Autorização para aplicação dos instrumentos de coletas de dados.

Foi elaborado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo as informações ligadas ao sigilo e anonimato dos participantes que colaboraram com a pesquisa, além do caráter voluntário de participação na mesma. Os termos foram adequados para cada membro da equipe escolar: para o gestor (Apêndice 5), para o pedagogo (Apêndice 6) e para o professor (Apêndice 7).

As entrevistas aplicadas aos gestores e pedagogos foram agendadas previamente, bem como a aplicação dos questionários aos professores. As entrevistas dos gestores e pedagogos tiveram duração de aproximadamente 30 minutos, foram gravadas e transcritas posteriormente para que houvesse fidedignidade nas respostas obtidas. Para a análise e interpretação dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo para as questões abertas proposta por Bardin (2011) elencando pontos comuns e divergentes com o intuito de elaborar as categorias de análise capazes de auxiliar na elucidação do problema de

pesquisa, observando as fases que serão realizadas tais como: pré-análise, exploração do material, tratamento dos dados, inferência e interpretação.

As questões fechadas dos questionários aplicados aos professores receberam tratamento estatístico descritivo e foram representados através de tabelas para fins de melhor visualização das opiniões dos participantes.

Com este estudo espera-se contribuir para fomentar discussões na estruturação das propostas pedagógicas na gestão de políticas de educação ambiental que visem transformar efetivamente os espaços escolares em momentos de mudança na postura socioambiental, primeiramente das crianças, para que em seguida se tornem disseminadores das mudanças em casa, na comunidade e até mesmo no planeta.

Como pedagoga e turismóloga, atuando há 17 anos na SEMED, a pesquisa é especialmente relevante na minha trajetória profissional por evidenciar a importância da construção e, principalmente execução da Agenda Ambiental como instrumento norteador dos valores éticos, pedagógicos, culturais, políticos, entre outros aspectos que poderão ser estimulados desde a educação infantil e que se solidificarão no decorrer da vida adulta.

A dissertação está dividida em três partes que compreendem primeiramente o referencial teórico organizado em seções, no qual a primeira seção aborda a educação ambiental conceitos e processos educativos, os marcos históricos e as políticas públicas brasileiras que subsidiaram esta temática.

Na segunda seção discorreremos sobre a Agenda 21 Global suas definições e práticas no contexto escolar, com desdobramento para a Agenda 21 Brasileira como documento norteador para estados e municípios, além do processo de construção da Agenda 21 Escolar. A terceira seção está voltada para a educação ambiental e a escola infantil permeando desde os documentos norteadores que fundamentam as diretrizes pedagógicas da educação infantil, bem como está sendo pensada e executada a prática da educação ambiental no contexto escolar.

A segunda parte inclui os resultados e discussões que estão organizados em quatro capítulos complementares contendo inicialmente o perfil dos participantes e os demais referentes às percepções sobre Agenda Ambiental Escolar (AAE), a aplicabilidade da mesma e a trajetória de desenvolvimento na escola infantil.

A terceira parte se refere às considerações finais onde é apresentada uma análise geral acerca da pesquisa desenvolvida, a importância da AAE como instrumento norteador do processo de fortalecimento e solidificação da Educação Ambiental no sistema municipal de ensino, especialmente nas escolas de educação infantil.

## **1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

A humanidade vem experimentando e desenvolvendo uma forma de vida e sobrevivência no planeta que pouco tem contribuído para a manutenção de todo e qualquer sistema vivo, inclusive da própria espécie humana. Ao longo dos anos, especialmente nas últimas décadas, a preocupação com o meio ambiente tem sido algo muito relevante e motivo de muitas discussões para estudiosos e educadores que almejam a relação pessoa-ambiente mais sustentável.

Nesse âmbito de discussões surge um grande marco para a desejada mudança, a necessidade de processos educativos que se ocupe da relação pessoa-ambiente. Na área da Educação, os processos educativos passam a ser um enfoque presente e urgente, seja formal, não formal ou informal. É justamente nesse viés que surge a EA.

### **1.1. Educação Ambiental: conceitos e processos educativos**

A EA é um processo que deve se iniciar desde a infância e que inevitavelmente pode se aprimorar a partir da experiência de vida dos indivíduos. O processo educativo para ser bem-sucedido deve ser contínuo e transformador, para ser capaz de permitir a ressignificação de valores e o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais.

De acordo com Jacobi (2005) quando nos referimos à EA, situamos num universo muito mais amplo e complexo, composto por diversos fatores que caracterizam a vida planetária. É o diálogo de saberes estabelecido na educação

como um todo, tendo como princípio norteador a “educação para cidadania”, baseada em práticas interativas e dialógicas.

Jacobi (2003) afirma ainda que essa relação entre meio ambiente e educação que visa à formação de sujeitos verdadeiramente cidadãos e, que permeia as diversas discussões outrora travadas nos diferentes contextos institucionais, assume um papel cada vez mais desafiador e exige dos educadores a emergência de novos saberes capazes de compreender a complexidade existente nos processos sociais e os riscos ambientais que cada vez mais se intensificam. Dessa forma, a EA deve ser primordialmente um ato político e que almeje a verdadeira transformação social.

Para Reigota (2006, p. 10) a EA deve ser entendida como educação política, ou seja, é através do desenvolvimento da EA nos diferentes contextos em que os cidadãos estão inseridos, que serão possibilitadas as reivindicações por justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a própria natureza. Não se trata apenas da disseminação de conceitos ligados ao meio ambiente, vai muito além: é a mudança de comportamento e valores, o aprimoramento das habilidades, desenvolvimento de competências que permitam a ressignificação do indivíduo no próprio ambiente.

Corroborando a ideia de que a EA exerce função mais abrangente na reflexão não somente dos problemas ambientais, Loureiro (2004, p. 18) afirma que toda concepção de EA que tem como princípio a dinâmica “natural” e que esteja descolada da social, fora do movimento da vida, nega o trinômio educação-cidadania-participação, além de desconsiderar a sustentabilidade como uma construção permanente e proveniente das mediações que realizamos, nos diferentes setores onde estamos integrados.

Segundo Gadotti (1993, p. 08), a EA ultrapassa o conceito de conservacionismo, pois requer uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida. Ela está intimamente ligada à convivência que desenvolvemos não somente com a natureza, mas com os outros, com o contexto, com o ambiente mais próximo. Tudo isso requer a transformação das atitudes, valores, e ações cotidianas. O autor fala em “*ecopedagogia*”, a pedagogia do desenvolvimento sustentável onde a EA está englobada como instrumento de discussões que ao longo das décadas vem sendo travadas, porém que necessitam sair das teorias para práticas concretas.

A ecopedagogia representa um grande movimento de reflexão sobre a mudança de mentalidade em relação à qualidade de vida, sobre o próprio conceito de desenvolvimento sustentável, da EA como educação que não pode se restringir à discussão das questões ambientais dissociadas das questões sociais, econômicas, culturais, políticos que também caracterizam as sociedades.

Leff (2008) defende a premissa de que os princípios e valores ambientais promovidos pela pedagogia do ambiente devem aprimorar-se com uma pedagogia da complexidade. Em outras palavras, devem estimular e fomentar nos educandos capacidades e habilidades mentais que compreendam o mundo como sistemas complexos, que possui uma causalidade múltipla e que tem uma interdependência dos diferentes processos existentes.

Desse modo, o autor nos apresenta novos conceitos de reflexão acerca da questão ambiental, tais como: saber ambiental, racionalidade ambiental, complexidade ambiental, conceitos estes que caracterizam um novo olhar para o entendimento e importância que o ambiente possui na vida de todos os seres que dele fazem parte.

No presente estudo observou-se que 87% dos professores compreendem a EA como processo de conscientização dos indivíduos quanto aos cuidados, preservação, conservação do meio ambiente natural. Ressaltam que a EA deve ser utilizada, dentro do processo educacional, como estímulo para hábitos que eles classificam como “sustentáveis”, bem como conhecimento da biodiversidade, zelo pela natureza, degradação dos recursos naturais, respeito e qualidade de vida no planeta. E corroboram tal pensamento definindo a EA como sendo:

É a área do conhecimento que rege ou norteia as ações, orientações e diretrizes para a sustentabilidade, a qualidade de vida e aplicabilidade na vida prática para a preservação do meio ambiente para as gerações atuais e futuras (Professor).

Ampliar conhecimentos relacionados à biodiversidade e de sustentabilidade, para inserir atitudes de cuidado e de preservação do meio ambiente (Professor).

Os demais 13% dos professores possuem entendimento mais abrangente do significado da EA, pois afirmam ser a área do conhecimento capaz de construir valores sociais e formar cidadãos conscientes não somente das questões do ambiente natural, mas também ligadas aos aspectos socioambientais, culturais,

econômicos, políticos entre outros. É o exercício do pensamento crítico-reflexivo que os indivíduos devem realizar em relação à EA, internalizando que somos parte integrante do ambiente e não dissociados dos demais seres existentes no planeta. Tal pensamento é ratificado pelos professores ao afirmarem que a EA:

São atividades e ações desenvolvidas visando construir nas pessoas pensamentos críticos e reflexivos sobre o ambiente no qual estou inserido (Professor).

É tratar do meio ambiente como um todo não só de lugares e espaços físicos, mas de aspectos culturais, sociais (Professor).

Nota-se que os professores, apesar de concepções que diferem no aprofundamento e ideologias acerca do entendimento sobre a EA, defendem o estímulo ao desenvolvimento da consciência ambiental quanto aos aspectos de melhoria e qualidade de vida planetária. Porém, analisam também a importância de se sentir parte do ambiente e construir convicções críticas das tomadas de decisão sobre os rumos que o próprio ser humano pode tomar na caminhada pessoal e coletiva dentro desse processo.

Mesmo sobrepondo a natureza como elemento principal para garantia de sobrevivência, ainda é primordial repensar a mudança de comportamento, o estabelecimento de novas relações culturais, sociais, econômicas na sociedade para consigo, com os outros e com os demais elementos que compõem a mesma. Como afirma Guedes (2006), a EA representa um caminho possível para a mudança de atitudes, constituindo uma nova forma de compreender a realidade na qual o aluno vive e estimulando a cidadania, a cultura ética de paz, solidariedade, liberdade, parceria e partilha do bem-comum.

## **1.2. Educação Ambiental: marcos históricos**

A inserção da temática ambiental nas mais diferentes esferas da sociedade inaugura um marco diferenciado e que ainda nos dias atuais se mostra um grande conflito. A EA proposta desde a Conferência de Estocolmo, realizada em 1972 na

Suécia, entra num rol de grandes discussões para o estabelecimento de uma nova forma de pensar e agir das pessoas com outras pessoas, outros seres e com os elementos físicos do meio ambiente. Foi a partir dessa conferência, bem como as demais que já lhe deram continuidade, que começou a construção dos alicerces para um novo entendimento acerca das relações pessoa-ambiente.

Os principais resultados do encontro constituíram inicialmente, a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo, que expressa à convicção de que as gerações presentes e futuras devem usufruir de um ambiente sadio e sustentável. Ainda como resultado da Conferência de Estocolmo, neste mesmo ano a ONU criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, sediado em Nairobi (MEC, SEF, 2002).

Em seguida, já em 1975, foi realizada a Conferência de Belgrado, na Iugoslávia, com a participação de pesquisadores e cientistas de 65 países. Esse encontro resultou em um documento denominado “Carta de Belgrado”. Essa Carta expande o sentido da relação pessoa-ambiente, preconizando uma nova ética para promover a erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome, da poluição, da exploração e de todas as formas de dominação humana. Outra deliberação importante dessa conferência foi a elaboração dos princípios e diretrizes para o programa internacional de EA, de caráter contínuo e multidisciplinar, que levava em conta as diferenças regionais e os interesses nacionais.

Com base nessa estratégia, a UNESCO criou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), com relevante atuação internacional, cujo objetivo era o de editar publicações relatando as experiências mundiais de preservação e educação ambiental. Além disso, esse programa criou uma base de dados que, no início da década de 80, contava com informações sobre 900 instituições que atuavam com educação ambiental e 140 projetos voltados à preservação do meio ambiente.

Cinco anos após Estocolmo, em 1977, acontece em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética), a primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, cuja organização ocorreu a partir de uma parceria entre a UNESCO e o então recente Programa de Meio Ambiente da ONU (PNUMA). Foi deste encontro – que o Brasil também foi signatário – que saíram as definições, os

objetivos, os princípios e as estratégias para a EA que até hoje são adotados em todo o mundo, com algumas especificidades próprias da evolução histórica do termo e suas práticas (MEC, SEF, 2002).

Na década de 80 destaca-se o evento que a UNESCO/PNUMA realizou em Moscou, no ano de 1987: o Congresso Nacional sobre Educação e Formação Ambientais, onde foram analisadas as conquistas e dificuldades na área de EA desde sua proposição na Conferência de Tbilisi. Nesse evento, foram discutidas estratégias educacionais para a década de 90. Foram incluídas questões de natureza pedagógica tais como: modelo de currículo, capacitação de docentes e alunos, acesso à informação, educação universitária e outras necessárias para integrar a EA ao sistema educacional dos países (BRASIL, PRONEA, 2005).

Outro documento internacional de extrema importância é o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, elaborado pela sociedade civil planetária em 1992 no Fórum Global, durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio 92). Esse documento estabelece princípios fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, destacando a necessidade de formação de um pensamento crítico, coletivo e solidário, de interdisciplinaridade, de multiplicidade e diversidade. Estabelece ainda uma relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade, apontando princípios e um plano de ação para educadores ambientais e enfatizam os processos participativos voltados para a recuperação, conservação e melhoria do sistema ambiental e da qualidade de vida de todos os seres que deles fazem parte.

Ainda na década de 90, foi realizada na cidade de Thessaloniki, na Grécia a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Nesse evento houve o reconhecimento que, passados cinco anos da Conferência Rio-92, o desenvolvimento da EA foi insuficiente. Entretanto, esse encontro foi beneficiado pelos subsequentes encontros internacionais realizados em 1997, na Índia, Tailândia, México, Cuba, Brasil, Grécia entre outras.

O Brasil apresentou nesse encontro, o documento “Declaração de Brasília para a Educação Ambiental”, consolidado após a I Conferência Nacional de Educação Ambiental – CNIA. Reconhece que a visão de educação e consciência pública foi enriquecida e reforçada pelas conferências internacionais e que os

planos de ação dessas conferências devem ser implementados pelos governos nacionais, sociedade civil (incluindo ONGs, empresas e a comunidade educacional), a ONU e outras organizações internacionais (BRASIL, COEA, 2002).

Ainda no âmbito internacional, a iniciativa das Nações Unidas de implementar a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014), cuja instituição representa uma conquista para a EA, ganha sinais de reconhecimento de seu papel no enfrentamento da problemática socioambiental, na medida em que reforça mundialmente a sustentabilidade a partir da Educação. A Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável potencializa as políticas, os programas e as ações educacionais já existentes, além de multiplicar as oportunidades inovadoras (BRASIL, PRONEA, 2005).

### **1.3. A educação ambiental na política pública brasileira**

No Brasil o processo de institucionalização da EA no governo federal brasileiro surgiu efetivamente com a criação em 1973 da SEMA (Secretaria Especial do Meio Ambiente) vinculada ao Ministério do Interior, Presidência da República. Esta secretaria tinha como principal objetivo incentivar projetos ambientais, a inserção da temática ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º graus, criação de 06 cursos de especialização em educação ambiental, bem como a produção e circulação de materiais educativos referentes à área ambiental (BRASIL, PRONEA, 2005).

Em seguida, no ano de 1981 com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) houve a necessidade de se incluir a EA em todos os níveis de ensino, a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Reforçando essa tendência, a Constituição Federal, em 1988, estabeleceu, no inciso VI do artigo 225, a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, DOU, 1988).

Em 1991, a Comissão Interministerial para a preparação da Rio 92 considerou a EA como um dos instrumentos da política ambiental brasileira.

Foram, então, criadas duas instâncias no Poder Executivo, destinadas a lidar exclusivamente com esse aspecto: o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental do MEC, que em 1993 se transformou na Coordenação-Geral de Educação Ambiental (COEA/MEC), e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), cujas competências institucionais foram definidas no sentido de representar um marco para a institucionalização da política de Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA).

No ano seguinte, em 1992 foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) visando operacionalizar as ações educativas no processo de gestão ambiental na esfera estadual com a organização dos Núcleos de EA em todas as superintendências estaduais. Ainda em 1992, na realização do II Fórum de EA, iniciou-se o processo de comunicação e organização social em rede com o lançamento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), surgindo então as primeiras Redes de Educação Ambiental, anos depois ampliadas para todas as unidades federativas do Brasil (BRASIL, PRONEA, 2005).

Em dezembro de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos durante a Rio 92, foi criado, pela Presidência da República, o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), compartilhado pelo então Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e pelo Ministério da Educação e do Desporto, com as parcerias do Ministério da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MEC, SECAD, 2007).

O PRONEA foi executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA e outras entidades públicas e privadas, responsáveis pelas ações voltadas respectivamente ao sistema de ensino e à gestão ambiental. O PRONEA previa três componentes básicos: capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e desenvolvimento de instrumentos e metodologias capazes de contemplar a área ambiental (BRASIL, PRONEA, 2005).

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Os PCN's se constituem em subsídios para apoiar a escola na elaboração do projeto educativo inserindo procedimentos, atitudes e valores no âmbito escolar. Inseridos nos temas tradicionais foram

concebidos os temas transversais, tais como: meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo, entre outros temas, capazes de propiciarem às comunidades uma priorização de assuntos relevantes para suas respectivas realidades.

Outro marco relevante foi a aprovação da Lei N° 9795 de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), com a criação da Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) no MEC e da Diretoria de Educação Ambiental (DEA) no MMA. Em 2002, a Lei n° 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto n° 4.281, que define, entre outras coisas, a composição e as competências do Órgão Gestor da PNEA lançando, assim, as bases para a sua execução. Este foi um passo decisivo para a realização das ações em EA no governo federal, tendo como primeira tarefa a assinatura de um Termo de Cooperação Técnica para a realização conjunta da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (BRASIL, PRONEA, 2005).

Em 2004, a mudança ministerial, a conseqüente criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a transferência da CGEA para esta secretaria, permitiu um maior enraizamento da EA no MEC e junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada às áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, conferindo assim maior visibilidade à EA e destacando sua vocação de transversalidade.

Após esse período houve também o incentivo à formação continuada de professores e alunos do ensino fundamental através do MEC. Isso se deu por meio do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, bem como novas edições da Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente.

No que diz respeito ao nível superior, tal incentivo ocorre por meio de pesquisas e parcerias com a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa de Educação (ANPED) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Neste último, com a inclusão da EA no Censo Escolar na coleta de informações pertinentes à universalização da mesma nos sistemas de ensino (MEC, SECAD, 2007).

Para consolidar os objetivos traçados pela PNEA e todos os protocolos internacionais anteriormente discutidos pela sociedade em geral, destaca-se a

Resolução Nº 02/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental que subsidiarão o trabalho pedagógico dos sistemas de ensino e suas respectivas instituições, sejam elas de educação básica ou de ensino superior. Reafirma ainda no Artigo 7º a EA como componente “integrante, essencial e permanente da Educação Nacional” em que as instituições a promovam de forma integral nos projetos institucionais e pedagógicos das mesmas (BRASIL, DOU, 2012).

No que diz respeito aos avanços das políticas públicas no estado do Amazonas, houve a criação através do Decreto Estadual Nº 25.043 de 01 de junho de 2005 da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Amazonas – CIEA/AM, que tem como atribuições: planejar, coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos trabalhos de Educação Ambiental no Estado, além de articular-se com outras instituições Federais e Municipais com intuito de fortalecer todo esse processo.

A CIEA é composta por diversos segmentos da sociedade, tais como: Órgãos Governamentais (Federal, Estadual e Municipal), Não Governamentais, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino e Pesquisa, e o Setor Empresarial (BRASIL, DOEAM, 2005).

Outro marco importante foi a criação da Política de Educação Ambiental do Estado do Amazonas através da Lei Estadual Nº 3.222 de 02 de janeiro de 2008, para em seguida ser regulamentada com o Decreto Estadual Nº 32.555 de 29 de junho de 2012. Sendo assim, podemos observar que com as discussões outrora realizadas e que culminaram com a sistematização de documentos e legislações norteadoras sobre a EA no Brasil e no Mundo, proporcionaram maior solidificação da temática em questão através das políticas, diretrizes curriculares, formalização nas instituições de ensino, bem como eventos científicos que constroem o longo processo que a mesma representa.

Todos estes documentos certamente contribuem para uma ativa inserção do processo de educação ambiental nos mais variados contextos, e, sobretudo nas escolas. No entanto, esse processo de educação passa por um entendimento do que seja EA, uma vez que tais concepções estão subjacentes na efetivação destas políticas. A priorização dos temas também concorre com uma gama de subjetividades e condições próprias de cada setor.

Nesta pesquisa, observou-se que 62% dos professores consideram a EA prioridade máxima como componente curricular na educação infantil, enquanto 37% consideram prioridade relativa e apenas 1% não considera como prioridade. Tal prerrogativa ilustra que a maioria dos educadores compreende a importância de se desenvolver as temáticas ambientais e levá-las para discussão no espaço educativo, bem como estimular as práticas socioambientais.

Os temas prioritários para os 104 professores de EI aqui investigados, são variados, porém alguns deles se destacam (Tabela 1). Vale ressaltar que a atribuição de prioridade aos temas se deu considerado P1 como maior e P10 o de menor prioridade.

Tabela 1 – Temas prioritários para desenvolvimento na EI

<b>Temas prioritários</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>P5</b>	<b>P6</b>	<b>P7</b>	<b>P8</b>	<b>P9</b>	<b>P10</b>	<b>Total</b>
1º - Consumo de água	60	25	7	5	1	1	-	4	-	2	104
2º - Consumo de energia	6	38	21	14	8	3	5	2	4	3	104
3º - Higiene Pessoal	26	13	27	11	6	3	5	9	2	2	104
4º - Respeito ao patrimônio material	5	8	19	27	6	7	11	6	8	7	104
5º - Cuidado com plantas	-	5	3	9	25	27	19	7	6	3	104
6º - Cuidado com animais	-	3	8	4	17	32	16	12	8	4	104
7º - Reuso de objetos	-	1	1	8	9	9	18	21	17	20	104
8º - Coleta Seletiva	4	6	10	18	14	12	10	23	7	-	104
9º - Descarte de resíduos	-	2	4	6	11	6	10	15	30	20	104
10º - Consumo de produtos orgânicos	2	3	4	4	8	4	9	5	21	44	104

Fonte: SILVA, 2015.

Ao reagruparmos os níveis de prioridade em alto, médio e baixo grau de importância a serem trabalhados na educação infantil, é possível verificar pouca diferença nos temas pólitos (de maior e menor prioridade). Percebe-se que os temas prioritários de acordo com a classificação realizada pelos professores foram em primeiro lugar o consumo de água, em segundo lugar o consumo de energia e terceiro a higiene pessoal. Os temas de menor prioridade foi o consumo de produtos orgânicos e descarte de resíduos (Tabela 2).

Tabela 2 – Reclassificação dos temas de acordo com grau de prioridade

<b>Temas prioritários</b>	<b>Alto (1 -3)</b>	<b>Médio (4-7)</b>	<b>Baixo (8-10)</b>	<b>Total</b>
1º - Consumo de água	92	7	6	104
2º - Consumo de energia	65	30	9	104
3º - Higiene Pessoal	66	25	13	104
4º - Respeito ao patrimônio material	32	51	21	104
5º - Cuidado com plantas	8	80	16	104
6º - Cuidado com animais	11	69	24	104
7º - Reuso de objetos	2	44	58	104
8º - Coleta Seletiva	20	54	30	104
9º - Descarte de resíduos	6	33	55	104
10º - Consumo de produtos orgânicos	9	25	70	104

Fonte: SILVA, 2015.

O consumo de água, de energia e a higiene pessoal são temas considerados pelos professores de alto grau de importância a serem desenvolvidos na EI. Observa-se que tais temas estão ligados aos principais problemas vivenciados pela sociedade, como por exemplo, a preocupação com a escassez e poluição da água considerada um bem natural tão precioso.

A questão do racionamento de energia também tem sido muito evidenciada, com inúmeras campanhas veiculadas na mídia e propagadas nas escolas em questão. Enquanto a higiene pessoal é preocupante, pois requer cuidados com a saúde como um todo da criança e que muitas vezes não possui a devida atenção das famílias. Além desse fator, as escolas de educação infantil por terem nascido com a função assistencialista, ainda apresentam predominância de uma educação compensatória e assistencial dos aspectos físicos, sociais e até mesmo culturais de pais ausentes (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, p. 10-11).

Nos temas considerados de médio grau de importância temos: respeito ao patrimônio material, cuidados com as plantas, cuidados com os animais e o reuso de objetos. Nota-se que esses temas estão intimamente ligados aos fatores do ambiente físico, restritos ao pensamento reducionista, simplista que Viégas e Guimarães (2004) definem como *“armadilha paradigmática”* onde os seres humanos ao se utilizarem do conhecimento que possuem sobre os elementos da

natureza, decidem racionalmente as ações que não devem fazer ou devem sentir em relação a ela e, sobrepondo assim o conhecimento humano.

E por fim, os temas considerados de baixo grau de importância para serem trabalhados na EI são: coleta seletiva, descarte de resíduos e o consumo de produtos orgânicos. Estes temas são convidativos à reflexão da mudança comportamental que os indivíduos devem ter acerca dos problemas ambientais vivenciados no dia-a-dia. A destinação dos resíduos, a separação dos mesmos para coleta, o consumismo exacerbado são aspectos importantes que devem ser discutidos nas escolas e demais instituições, mas que parecem ser pouco evidenciados.

Segundo Faria e Salles (2012), a humanidade criou um modelo de desenvolvimento não sustentável ao longo de sua história que distanciou o homem da natureza, produzindo problemas ambientais e sociais preocupantes capazes de trazer catástrofes em todas as esferas social, econômica, cultural. E as crianças, que estão adentrando este novo mundo repleto de transformações e produções advindas da humanidade, questionam-se sobre o “*o porquê*” de todas as coisas, conhecendo-as, transformando-as e realizando novas invenções.

Um dos documentos de grande relevância para a disseminação desses princípios norteadores da EA e que destaca a pluralidade, a diversidade, a multiplicidade e a heterogeneidade (Tristão, 2004) é a Agenda 21 e as práticas no contexto escolar que veremos a seguir.

## **2. AGENDA 21: DEFINIÇÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

A Agenda 21 surgiu como um documento gerado a partir da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, conhecida como Rio-92. Nesse evento 179 países assumiram o compromisso em elaborar suas próprias Agendas Nacionais a partir da *Agenda 21 Global*, com o intuito de fomentar a educação orientada para a sustentabilidade para o século XXI (NASCIMENTO, 2012).

A Agenda 21 Global representou um grande marco para o fortalecimento da EA, bem como um ambicioso passo alcançado pela sociedade em geral em

promover princípios a serem seguidos, tais como: elaboração de políticas locais tendo como base o desenvolvimento sustentável, a justiça social, eficiência econômica entre outros. É um roteiro detalhado de ações concretas a serem realizadas pelos governos, agências das Nações Unidas, agências de desenvolvimento e setores independentes (como o setor produtivo e as organizações não governamentais) em nível local, regional e global.

Num compêndio de aproximadamente oitocentas páginas, a Agenda 21 é constituída de quarenta capítulos divididos em quatro dimensões: 1) Dimensões Sociais e Econômicas; 2) Conservação e Gerenciamento de Recursos para o Desenvolvimento; 3) Fortalecimento do Papel dos Maiores Grupos e 4) Meios de implantação. Ao todo o documento apresenta em torno de mil propostas de atividades a serem desenvolvidas visando à discussão e busca de soluções mitigadoras para os principais problemas ocorridos com a ação antrópica.

Apresenta ainda formas de como melhorar o padrão de vida para todos, ecossistemas melhor gerenciados e protegidos. Esses itens objetivam propiciar tanto no presente como no futuro condições mais adequadas para a manutenção de todas as espécies que fazem parte da “comunidade biótica”, como denominada por Aldo Leopold (POSSAMAI, 2011).

O capítulo trinta e oito da Agenda 21 recomenda que os países signatários criem suas próprias Agendas Nacionais, observando as peculiaridades e principais prioridades de cada país. Ela proporciona ainda, valores que deverão estar presentes visando a promoção da sustentabilidade (NASCIMENTO apud CRESPO, 2002). Tais valores são:

- ✓ Cooperação: entre os países e entre os diferentes setores e atores sociais;
- ✓ Igualdade de direitos e fortalecimentos de grupos socialmente vulneráveis: valorizando as opiniões, conhecimentos destes grupos e garantindo o respeito dos direitos muitas vezes segregados pela sociedade;
- ✓ Democracia e participação: buscando metodologias capazes de dar voz e vez aos diversos setores da sociedade, visando o respeito à diversidade cultural e combate à pobreza e miséria;
- ✓ A sustentabilidade como uma ética: a ética como premissa primordial na busca da sustentabilidade que não se restringe ao ambiental, mas ao social, cultural, econômico, político e entre outros aspectos.

A partir desses itens gerais a elaboração da Agenda 21 Brasileira seguiu com ajustes próprios para sua efetivação.

## **2.1 . A Agenda 21 Brasileira**

Após a Conferência da Rio-92, muitos países conseguiram avançar na construção de suas Agendas Nacionais. No Brasil, no entanto, houve um atraso de três anos para que se iniciassem as discussões acerca da Agenda 21 Nacional. Isso se deu especialmente por conta das turbulências políticas, como por exemplo, o impeachment do Presidente da República e reorganização política do país. Somente em 26 de fevereiro de 1997 foi criada por meio de Decreto Presidencial a Comissão de Políticas Públicas de Desenvolvimento Sustentável – CPDS, com representatividade do governo, do setor produtivo e da sociedade civil, sob a coordenação do Ministério do Meio Ambiente.

A CPDS definiu como metodologia para elaboração da Agenda Nacional uma “abordagem multissetorial da realidade brasileira, procurando focalizar a interdependência das dimensões ambiental, econômica, social e institucional” (MMA/CPDS, 2004, p. 08). A partir daí foram eleitos seis temas considerados como prioridade nacional, são eles: 1) gestão dos recursos naturais; 2) agricultura sustentável; 3) cidades sustentáveis; 4) infraestrutura e integração regional, 5) redução das desigualdades sociais e, 6) ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável.

A partir da escolha desses temas o Ministério do Meio Ambiente contratou por meio de concorrência pública nacional, seis consultorias que viabilizaram as discussões e elaboração dos documentos temáticos com a participação dos diversos segmentos e atores sociais. Após a sistematização dos documentos norteadores a CPDS e o MMA no ano de 2000 apresentaram ao governo federal a análise dessa primeira fase com o título de “Agenda 21 Brasileira – Bases para a Discussão”, compreendendo que havia a necessidade de se fortalecer a elaboração da Agenda Nacional, tendo em vista que mesmo envolvendo diversos segmentos da sociedade era necessário colocar em voga na pauta política do país (MMA, CPDS, 2004).

Após essa fase de elaboração da Agenda Nacional no período de julho de 2000 a maio de 2001 a CPDS e o MMA realizaram nos 27 estados da federação debates com a parceria dos governos estaduais através das Secretarias de Meio Ambiente e agências de fomento e crédito, além de seminários em cada região do país com o intuito de construir estratégias, ações e diretrizes capazes de atender as peculiaridades regionais e a cultura da sustentabilidade. Houve a participação de aproximadamente 40.000 participantes em todo o país.

Para aprimorar os estudos e discussões já realizadas e analisando os relatórios estaduais, o MMA definiu cinco dimensões da sustentabilidade, são elas: a geoambiental, a social, a econômica, a político-institucional e a da informação e do conhecimento. Além dessas dimensões, 21 linhas estratégicas foram elaboradas para contemplar tais dimensões visando enquadrar todas as propostas discutidas nos encontros regionais (MMA, CPDS, 2004).

Em 2002 concluiu-se todo o processo de construção da Agenda 21 Nacional e neste mesmo ano foi apresentada para homologação na Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas em Johannesburgo, África do Sul. A partir de 2003, a Agenda Ambiental não somente entrou na fase de implementação supervisionada pela CPDS, como também foi elevada à condição de Programa Plurianual (PPA 2004-2007), renovado no PPA 2008-2011 do governo federal. Transformando-se, assim em recurso fundamental para o fortalecimento das políticas públicas voltadas para a promoção da sustentabilidade, bem como realizar as seguintes ações: elaborar e implementar as Agendas 21 Locais e formação continuada em Agenda 21 Local (MMA, 2011).

A Agenda 21 Nacional também estabeleceu diretrizes capazes de nortear a construção das Agendas Locais que os estados devem elaborar respeitando também as peculiaridades de cada estado e municípios, fomentadas pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA) que por sua vez exigiria os seguintes procedimentos: início das sensibilizações/, constituições de fóruns locais, realização de um diagnóstico-participativo e elaboração de um Plano Local de Desenvolvimento Sustentável (PLDS). Dessa forma, o MMA disponibilizou um roteiro conhecido como *Passo a Passo da Agenda 21 Local*, documento este distribuído para os municípios interessados (MMA, 2011).

A partir daí os estados e municípios iniciaram as discussões para posterior elaboração de suas respectivas Agendas Locais, com a participação democrática

dos diferentes segmentos da sociedade civil, órgãos do governo e demais partícipes da comunidade local, e um dos desdobramentos desta prática foi a Agenda 21 Escolar.

## **2.2. A Agenda 21 Escolar**

É indiscutível a importância da escola no processo de sensibilização para que caminhemos rumo à sustentabilidade. Por isso, ela representa um espaço social e de aprendizagem capaz de movimentar diferentes situações que perpassam as relações socioambientais. A escola possui ainda condições ideais para participação de todos os membros na discussão dos problemas vivenciados pela comunidade escolar no que diz respeito ao meio ambiente, propondo soluções compatíveis com a realidade (MEC, SECAD, 2012).

A escola é uma comunidade que tem influência efetiva não apenas dentro de seus muros, nos momentos de instrução a seus alunos, mas também em toda a comunidade formada pelos respectivos familiares e moradores de seu entorno. E justamente por contemplar todos esses fatores, a Agenda 21 Escolar tem um papel de fortalecer as diretrizes estabelecidas nas Agendas Locais buscando a sustentabilidade social e econômica, atendendo às necessidades humanas para uma vida digna e a proteção do meio ambiente, tanto o ambiente utilizado pelos cidadãos, como formados pelos ecossistemas da região.

Em princípio a Agenda 21 na Escola foi utilizada como um guia de ação orientador da gestão ambiental da escola, vinculada à Educação Ambiental. Porém, foi no ano de 2003, com a realização da I Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA) realizada pelo MMA e MEC, que a Agenda 21 adquiriu maior autonomia com a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA) (MMA, 2011).

Esta comissão é composta por pais, estudantes, professores, funcionários, diretores e comunidade escolar e terão as seguintes atribuições: acompanhar a Educação Ambiental na escola, organizar a Conferência de Meio Ambiente na escola e promover intercâmbios entre as COM-VIDA's surgidas em outras escolas do município, região ou estado (MEC, SECAD, 2004).

A COM-VIDA, portanto é um espaço de diálogos que auxilia a escola a projetar e implementar as ações que envolvem toda a comunidade escolar, visando o futuro sustentável. E assim, cada escola poderá ter sua respectiva comissão que viabilizará as decisões tomadas para que haja reflexos na diminuição do desperdício de água, energia, materiais e alimentos, nas compras conscientes, na destinação adequada de resíduos, entre outras práticas voltadas ao bem-estar pessoal, coletivo e ambiental (MEC, SECAD, 2012).

A metodologia da COM-VIDA para elaboração da Agenda 21 Escolar é semelhante à utilizada na construção da Agenda 21 Brasileira e foi denominada “Oficina do Futuro” (MEC, SECAD, 2004), com 03 etapas discriminadas a seguir:

✓ *Primeira etapa* – *Árvore dos Sonhos* – nesse primeiro momento os participantes irão refletir sobre o espaço escolar, respondendo aos seguintes questionamentos: como é a escola dos nossos sonhos? Como é a comunidade dos nossos sonhos? Após essas reflexões o grupo irá expor os sonhos comuns da escola e, conseqüentemente os objetivos da Agenda 21 Escolar.

✓ *Segunda etapa* - *As pedras no Caminho* – Depois de elencar os sonhos, chega o momento de o grupo pensar nas dificuldades que temos para o alcance desses sonhos, respondendo ao seguinte questionamento: Quais são os problemas que dificultam chegar em nossos sonhos? É uma reflexão crítica dos percalços a serem enfrentados no meio do caminho, mas também das possíveis soluções a serem executadas de acordo com as prioridades daquela determinada realidade.

✓ *Terceira etapa* – *Jornal Mural: viagem ao passado e ao presente* – o objetivo dessa etapa é identificar como os problemas surgiram, analisando o passado e o presente, até para que se tenham subsídios teóricos para compreender a história da escola e da comunidade onde a mesma está inserida. As perguntas respondidas são: Como esses problemas surgiram? Como era a escola e a comunidade antes? Que experiências interessantes já aconteceram por aqui? Todas as informações coletadas serão expostas no Jornal Mural que por sua vez apresentará um diagnóstico preciso da escola.

Após a execução de todas as etapas acima mencionadas e com o diagnóstico completo da escola, parte-se para a organização das ações através de um Plano de Ação visando a transformação atual e o alcance dos sonhos do grupo. Para tal, novos questionamentos devem ser respondidos, tais como: Quais

ações devem ser realizadas? O que será necessário para realizá-las? Quando cada ação será realizada? Quem se responsabiliza por elas? Como avaliar se o grupo conseguiu realizar o que planejou? (MEC, SECAD, 2004)

Para o sucesso na execução do Plano de Ação é fundamental o estabelecimento de parcerias com outras escolas, poder público, entidades da sociedade civil. É necessário ainda, conhecer e valorizar as experiências desenvolvidas no próprio espaço escolar; proporcionar igualdade de condições para todos os membros da comunidade escolar na exposição de suas ideias e opiniões; e divulgar nos meios de comunicação possíveis as ações exitosas da Agenda 21 Escolar.

Partindo desse pressuposto, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no qual estão inseridas as escolas de educação infantil da referente pesquisa, sistematizou em 2009 um documento norteador da Agenda Ambiental Escolar (AAE) através da equipe de Educação Ambiental da Divisão de Ensino Fundamental (DEF), assessores técnicos das Divisões Distritais Zonais (DDZ'S) e Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM). Esse documento tem como objetivo colaborar para o processo de elaboração e implementação da AAE nas escolas municipais, bem como estimular a construção do planejamento participativo com os diferentes segmentos da sociedade visando a melhoria da qualidade de vida da comunidade local (SEMED, 2009).

A Agenda 21, como instrumento de participação democrática pode ser caracterizada como um instrumento prático de EA, que por meio dela e com ela é possível estabelecermos novos valores e práticas sustentáveis. Nesse sentido, ela pode estar presente nos mais diversos contextos. Neste estudo, centraremos nossa atenção a esse processo de EA na escola infantil.

### **3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESCOLA INFANTIL**

Partindo do pressuposto que a escola é um espaço de mudança e transformação de comportamentos, ao orientar-se pela busca da sustentabilidade deixa de ser uma "ilha". Haverá uma abertura para fazer parte de uma comunidade mais ampla, que propõe respostas criativas para a crise

socioambiental e de valores que a humanidade atravessa atualmente. Dessa forma encontrará outros grupos que vivenciam as mesmas questões espalhados em diversos lugares da sociedade e através da interação poderão construir práticas mais harmoniosas na relação *com o* e *no* ambiente em que todos compartilham.

Para corroborar a função fundamental que a escola possui na construção dessas práticas, Tozzoni-Reis (2008) afirma que a educação escolar tem como principal objetivo promover a consciência dos educandos para compreensão e transformação da realidade. Então a escola vai transmitir não mecânica e sim ativamente o saber elaborado da cultura do sujeito fazendo com que o mesmo se aproprie de forma crítica e reflexiva.

Na mesma perspectiva, Higuchi e Azevedo (2004) reafirmam a importância da escola como sendo historicamente o *locus* do saber social e ideologicamente valorizado. Segundo as autoras, é nesse espaço educativo que há as mediações do conhecimento, do desenvolvimento da consciência crítica e da promoção dos aspectos inerentes ao verdadeiro cidadão que se preocupa com o ambiente saudável, harmonioso e equilibrado.

### **3.1. Documentos norteadores da Educação Ambiental no contexto escolar**

A trajetória da EA na legislação brasileira como vimos anteriormente, reforça em vários momentos a universalização dessa prática educativa em toda a sociedade, especialmente no espaço escolar. No entanto, o grande desafio é como operacionalizar a EA e incorporá-la ao projeto político pedagógico da escola, de forma a adequá-la à realidade. Vários segmentos da sociedade têm tentado delinear estruturas pedagógicas capazes de efetivar a EA como uma forma de garantir pessoas mais participativas e preocupadas com a mudança do comportamento socioambiental vigente.

No que diz respeito à Educação Básica, onde está inserida a Educação Infantil, os conteúdos são desenvolvidos de forma transversal e os documentos norteadores da prática docente na Educação Infantil são os seguintes: Referencial Curricular Nacional (RCNEI), a Política Nacional de Educação Infantil, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ambos não enfatizam a EA e nem explicitam a mesma, porém deixa nas entrelinhas a importância do desenvolvimento de uma organização curricular, estruturação dos espaços educativos, bem como práticas pedagógicas voltadas para o respeito às diversidades e peculiaridades inerentes ao educando nessa fase.

Podemos destacar o RCNEI que possui um capítulo específico sobre a Natureza e Sociedade, onde observamos as relações entre ambos e como estes temas podem ser desenvolvidos, ou seja, “o trabalho com os conhecimentos derivados das Ciências Humanas e Naturais devem ser voltados para ampliação das experiências das crianças e para construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural” (BRASIL, 1988, p. 166).

Na Política Nacional de Educação Infantil a preocupação com o respeito às diversidades inerentes ao país e que estão também presentes nas discussões da Educação Ambiental, pode ser claramente observada quando o documento levanta questionamentos acerca das diferentes práticas educacionais, como por exemplo, “Como garantir um currículo que respeite as diferenças socioeconômicas, de gênero, de faixa etária, étnicas, culturais e das crianças com necessidades educacionais especiais {...} contribuindo para a superação das desigualdades” (BRASIL, 2006, p. 12).

Enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil corroboram o quanto é fundamental refletir, especialmente com as próximas gerações, a questão da sustentabilidade e conservação dos recursos naturais existentes e que já comprovadamente podem ser esgotáveis. Reafirmando em seu Art. 9º, inciso X, a promoção da interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2009).

### **3.2. A Educação Ambiental nas práxis da EI**

Nas escolas de EI e início do ensino fundamental, é necessário enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para

com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação (MEC, CGEA, 2007, p. 30). Como afirma Tiriba (2010) creches e pré-escolas são espaços privilegiados para aprender-ensinar porque são nesses espaços que as crianças constroem suas primeiras sensações e impressões do viver. Por isso, tais espaços devem oportunizar diariamente estímulos necessários para o cultivo dos valores ético-ambientais, bem como na mudança paulatina dos comportamentos socioambientais.

Porém, muitas vezes os espaços de EI não oferecem condições para que os princípios sustentáveis sejam disseminados nas crianças. Muitas das práticas pedagógicas em curso estão ainda arraigadas a uma pedagogia tradicional que cerceia o pressuposto fundamental da EI, que é o brincar.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EI, o compromisso com a ludicidade está expresso no Art. 7º, em que o direito à brincadeira, ao lúdico, que por sua vez possibilita novas formas de interação das crianças para com todo e qualquer tipo de ambiente, representam eixos norteadores da proposta curricular das instituições de EI.

De acordo com Capitulino e Almeida (2014), as brincadeiras devem ser mediadas pelos professores para atingir o objetivo de religar as crianças com a natureza, no princípio do cuidar e no respeito das relações interpessoais e naturais. Se as crianças são seres da natureza, faz-se necessário uma nova reflexão sobre como repensar e transformar o trabalho pedagógico cotidiano que somente valoriza espaços fechados e que não propicia contato constante com o mundo que está muito além das salas de atividades (TIRIBA, 2010, p. 07).

Outro aspecto importante é a desconstrução da cultura antropocêntrica que há séculos se faz presente na relação que o homem estabelece com o ambiente seja ele qual for. Para as crianças que são essencialmente seres da natureza e conseguem se relacionar de maneira mais natural possível com todos os seres vivos, o espaço escolar das creches e pré-escolas precisa fundamentalmente realizar uma aproximação física estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, é o contato com a vida ao ar livre (TIRIBA, 2007, p. 222).

Assim como são seres da natureza as crianças também são seres de cultura. As crianças são frutos das interações que estabelecem com o universo que as circunda, mas também das relações entre os grupos societários que dela

fazem parte e, ainda das recriações que fazemos das atitudes, regras, valores aprendidos nesses grupos. Vigotski (1989) afirma que as crianças são corpos biológicos que se desenvolvem em interação com os outros membros de sua espécie. Contudo seu desenvolvimento pleno e bem-estar social estão condicionados às interações com o universo natural do qual pertencem. É o enfoque interacionista, ou seja, o desenvolvimento da criança está alicerçado sobre o plano dessas interações que a mesma estabelece com os adultos, como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem.

As crianças trazem consigo conhecimentos, medos, hábitos, desejos, questionamentos que precisam ser primeiramente conhecidos e respeitados pelos educadores. Paulo Freire, conceituado educador e teórico, nas inúmeras obras que escreveu ressalta a importância da educação dialógica que parte da compreensão que os educadores devem ter das experiências diárias que os educandos possuem, tais experiências e conhecimentos permitem a construção do senso comum, do concreto para a posterior compreensão rigorosa da realidade (FREIRE, 2008).

Freire (ibid), desenvolveu ainda o conceito denominado “*círculos de aprendizagem e cultura*” como forma de viabilizar o planejamento de ações educativas que fortaleçam não somente a EA, mas todo e qualquer tipo de conhecimento. O lugar onde todos têm o direito a palavra, leem e escrevem o mundo, espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (MEC, SECAD, 2012, p. 18).

A EA associada ao princípio ético do “cuidar” nas instituições de EI não pode ser esquecida, tendo em vista que tal princípio representa a referência central para a reflexão quanto à qualidade de vida e do próprio existir humano. Segundo Boff (1999) o cuidar está relacionado à constituição do ser humano, pois do nascimento até a morte, é condição de sua existência, porém o grande desafio é como aprender a cuidar numa sociedade que não respeita nem as outras e nem a sua própria espécie.

Como mediador das aprendizagens e conceitos trabalhados pela EA surge o professor de EI, que precisa ter uma formação acadêmica própria. Esta deve estar pautada nas reflexões acerca dos diversos aspectos inerentes ao processo de desenvolvimento e sociabilidade da criança. Também deve planejar suas

atividades nos espaços educativos observando constantemente sua prática pedagógica. Enfim, precisará questionar-se cotidianamente sobre o conceito de educação, de criança, de tempo na EI e a educação que efetivamente almeja a real sustentabilidade (CAPITULINO; ALMEIDA, 2014, p. 132).

Para Tristão (2004) a inserção da EA no contexto escolar está revestida de uma grande dificuldade em desenvolver um trabalho coletivo, que desarticula as áreas do conhecimento, e, conseqüentemente entre os próprios professores e equipe pedagógica. É o fato de que a organização curricular hoje estruturada nos sistemas educacionais está caracterizada pela fragmentação dos diferentes saberes, e o planejamento essencialmente coletivo torna-se isolado e pragmático.

Pensar a EA no currículo da EI é refletir frente às mudanças de conscientização ambiental pelos membros de toda comunidade escolar: crianças, família, profissionais, comunidade em geral. A participação, diálogo, autonomia e o cuidado com o outro são elementos fundamentais para subsidiar os ensaios da proposta pedagógica em constante discussão, visando à transformação do espaço escolar e colocando em prática o que os documentos curriculares trazem como concepções (CRUZ; TROIS, 2012).

Sendo assim, a escola infantil representa um excelente espaço educativo para o incentivo de valores, princípios e comportamentos capazes de fortalecer a Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar como instrumentos da promulgação de sociedades cada vez mais sustentáveis e preocupadas com a vida harmônica no planeta.

Considerando que este estudo abrange grupo de gestores, pedagogos e professores, os resultados serão organizados em quatro capítulos: 4) Perfil dos participantes; 5) Entendimento dos educadores a respeito da Agenda Ambiental Escolar (AAE); 6) Aplicabilidade da AAE nas escolas de EI; 7) Trajetória de desenvolvimento da AAE na escola infantil, por fim será apresentada as considerações finais.

## 4. DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

### 4.1. Gestores

Foram entrevistados 11 gestores, todos do sexo feminino, com idade média entre 30 a 54 anos, apenas uma na faixa etária de 45 a 49 anos. Percebe-se que a maioria se encontra na média de 30 a 39 anos. Na tabela 3 pode ser observada a distribuição detalhada da faixa etária das entrevistadas.

Tabela 3 – Distribuição dos gestores pela faixa etária

DDZ	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	Total
SUL	-	-	1	-	-	1
CENTRO SUL	1	-	-	1	-	2
OESTE	1	-	1	-	1	3
NORTE	-	1	-	-	1	2
LESTE I	1	1	-	-	-	2
LESTE II	-	1	-	-	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

O tempo de atuação na gestão de escola de EI destas gestoras mostra que grande parte possui experiência trabalhando com este nível de ensino, pois 04 possuem mais de 5 anos na gestão e 3 já estão na faixa de 10 a 15 anos. Na tabela 4 temos o detalhamento do tempo de gestão das referidas gestoras.

Tabela 4 – Distribuição do tempo de gestão na EI

DDZ	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 15 anos	Total
SUL	-	-	1	1
CENTRO SUL	1	1	-	2
OESTE	2	1	-	3
NORTE	-	2	-	2
LESTE I	1	-	1	2
LESTE II	-	-	1	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

O tempo de atuação das gestoras na atual escola varia de 4 a 9 anos sendo que a maioria, ou seja, 6 das entrevistadas é de 5 a 9 anos e, uma delas completou 15 anos na mesma escola. Vale ressaltar que em alguns casos, as

educadoras eram professoras ou pedagogas dessas instituições e galgaram para o cargo de direção perfazendo assim o total dos anos dedicados ao trabalho na EI. A tabela 5 detalha a distribuição dos anos das gestoras na atual escola em que estão desenvolvendo seus respectivos trabalhos.

Tabela 5 – Tempo de gestão na atual escola de EI

DDZ	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 15 anos	Total
SUL	-	1	-	1
CENTRO SUL	1	1	-	2
OESTE	3	-	-	3
NORTE	-	2	-	2
LESTE I	-	1	1	2
LESTE II	-	1	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

O tipo de atuação das entrevistadas antes de se tornarem gestoras varia em funções diversas tais como: professoras de educação infantil, ensino fundamental séries iniciais, pedagogas e até mesmo de outras áreas da educação como História e Língua Portuguesa. Na tabela 6 podemos verificar as diversas atuações exercidas pelas gestoras antes de assumirem a direção das escolas de EI.

Tabela 6 – Atuação anterior das gestoras

DDZ	PEDAGOGA	PROF. De EI	PROF. SÉRIES INICIAIS	PROF. EI E PEDAGOGA	PROF. SÉRIES INICIAIS E PEDAGOGA	PROF. DE HISTÓRIA	PROF. DE LÍNGUA PORT.	TOTAL
SUL	-	-	1	-	-	-	-	1
CENTRO SUL	-	1	-	1	-	-	-	2
OESTE	1	1	-	-	-	1	-	3
NORTE	1	-	1	-	-	-	-	2
LESTE I	-	-	-	1	-	-	1	2
LESTE II	-	-	-	-	1	-	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Em relação à formação acadêmica das gestoras, 07 das entrevistadas que representam a maioria, são pedagogas, sendo que uma possui complemento de habilitação em supervisão escolar e orientação educacional, uma é licenciada em Filosofia e História, 2 licenciadas em Língua Portuguesa. Na tabela 7 podemos verificar tais formações.

Tabela 7 – Formação acadêmica das gestoras

DDZ	PEDAGOGIA	LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA	PEDAGOGIA HABILITAÇÃO EM SE e OE	FILOSOFIA E HISTÓRIA	TOTAL
SUL	1	-	-	-	1
CENTRO SUL	2	-	-	-	2
OESTE	2	-	-	1	3
NORTE	1	1	-	-	2
LESTE I	1	1	-	-	2
LESTE II	-	-	1	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Complementando a informação da formação acadêmica constatamos que somente uma ainda está cursando a especialização em gestão escolar. As demais possuem especializações até em outras áreas, como por exemplo, 7 em gestão escolar, uma em gestão escolar e em educação infantil, uma em gestão escolar e letras, uma em educação infantil e metodologia do ensino superior e somente uma ainda está cursando gestão escolar. A tabela 8 demonstra as especializações cursadas das gestoras.

Tabela 8 – Formação acadêmica – Especialização das Gestoras

DDZ	ESPEC. EM GESTÃO ESCOLAR	ESPEC. EM GESTÃO ESCOLAR E EI	ESPEC. EM GESTÃO ESC. E LETRAS	ESPEC. EM EI E METOD. DO ENS. SUP.	CURSANDO ESPECIALIZAÇÃO	TOTAL GERAL
SUL	1	-	-	-	-	1
CENTRO SUL	-	-	-	1	1	2
OESTE	3	-	-	-	-	3
NORTE	1	-	1	-	-	2
LESTE I	2	-	-	-	-	2
LESTE II	-	1	-	-	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Portanto, as gestoras apresentaram experiência tanto na idade quanto no tempo de experiência trabalhando com a educação infantil. O tempo de

permanência na atual escola também foi um fator preponderante já que a maioria está a mais de 5 anos, bem como as diversas funções já exercidas, tais como: professoras, pedagogas de EI e de Ensino Fundamental. O fato também de grande parte ter concluído a especialização em Gestão Escolar as legitima em termos de formação para o trabalho pedagógico desenvolvido nas respectivas escolas em que as mesmas atuam.

## 4.2. Pedagogos

Como já foi citado anteriormente o número de pedagogas também totalizou em 11 entrevistadas, pois em uma das escolas visitadas não havia pedagoga lotada para auxiliar no trabalho pedagógico da gestora e professoras. Tivemos 4 pedagogas compreendendo a faixa etária entre 35 a 39 anos, sendo que nas demais faixas houve um equilíbrio na média de idades. A tabela 9 ilustra melhor esta afirmativa.

Tabela 9 – Faixa etária das pedagogas

DDZ	24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55	Total
SUL	-	-	-	2	-	-	-	-	2
CENTRO SUL	-	-	1	-	-	-	-	-	1
OESTE	1	-	-	1	-	-	-	1	3
NORTE	-	-	1	1	-	-	-	-	2
LESTE I	-	-	-	-	1	1	-	-	2
LESTE II	-	-	1	-	-	-	-	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Na tabela 10 podemos observar o tempo médio em que as pedagogas têm experiência com educação infantil. Observa-se que mais da metade, ou seja, 06 das entrevistadas possuem entre 2 a 4 anos, enquanto 5 possuem mais de 5 anos de experiência.

Tabela 10 – Tempo de experiência das pedagogas

DDZ	2 a 4 anos	5 a 9 anos	Total
SUL	1	1	2
CENTRO SUL	1	-	1
OESTE	1	2	3
NORTE	2	-	2
LESTE I	1	1	2
LESTE II	-	1	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

O tempo médio em que as pedagogas estão trabalhando na atual escola é representando na tabela 11. Das 11 entrevistadas, 8 já desenvolvem seus respectivos trabalhos entre 2 a 4 anos, somente 3 possuem mais tempo na atual escola entre 5 a 9 anos.

Tabela 11 – Tempo de docência das pedagogas na atual escola

DDZ	2 a 4 anos	5 a 9 anos	Total
SUL	2	-	2
CENTRO SUL	1	-	1
OESTE	3	-	3
NORTE	1	1	2
LESTE I	1	1	2
LESTE II	-	1	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

No que diz respeito à atuação anterior das pedagogas a tabela 12 especifica as variadas funções que as mesmas exerceram, tais como: professoras de educação infantil (4), de ensino fundamental séries iniciais (4), assessora pedagógica (1) e formadora do DDPM (1).

Tabela 12 – Atuação anterior das pedagogas

DDZ	PROFESSORA DE EI	PROFESSORA SÉRIES INICIAIS - EF	PROFESSORA PORTUGUÊS	ASSESSORA PEDAGÓGICA	FORMADORA DDPM	TOTAL
SUL	1	1	-	-	-	2
CENTRO SUL	-	1	-	-	-	1
OESTE	1	-	1	-	1	3
NORTE	1	1	-	-	-	2
LESTE I	1	-	-	1	-	2
LESTE II	-	1	-	-	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

A tabela 13 ilustra a formação acadêmica das pedagogas. Somente uma é formada em Normal Superior enquanto as demais são graduadas em Pedagogia.

Tabela 13 – Formação acadêmica das pedagogas

DDZ	PEDAGOGIA	NORMAL SUPERIOR	TOTAL
SUL	2	-	2
CENTRO SUL	1	-	1
OESTE	3	-	3
NORTE	2	-	2
LESTE I	1	1	2
LESTE II	1	-	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Para complementar a formação acadêmica das pedagogas a tabela 14 ilustra quais os cursos de especialização que as mesmas possuem. Os cursos são os mais diversos, no entanto a maioria (4) das entrevistadas são especialistas em Psicopedagogia, e ainda 2 das participantes não possuem especialização.

Tabela 14 – Especialização das Pedagogas

DDZ	SUPERVISÃO ESCOLAR E ORIENTAÇÃO	PSICOPEDAGOGIA	NEUROPSICOPEDAGOGIA	EDUCAÇÃO INFANTIL	GESTÃO ESCOLAR	NÃO POSSUI	TOTAL
SUL	-	1	-	-	-	1	2
CENTRO SUL	-	-	-	1	-	-	1
OESTE	1	1	1	-	-	-	3
NORTE	-	1	-	-	1	-	2
LESTE I	-	1	-	1	-	-	2
LESTE II	-	-	-	-	-	1	1
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Fonte: SILVA, 2015.

As pedagogas entrevistadas assim como as gestoras também possuem menos tempo de experiência na educação infantil. Todas possuem formação específica na área de Pedagogia e desempenharam funções anteriores na docência inclusive em outros níveis como, por exemplo, no ensino fundamental. Há uma diversidade de formações no que tange a especialização dessas profissionais, mas ainda detectamos duas que não possuem nenhum tipo de especialização.

### 4.3. Professoras

O total de professores participantes que responderam aos questionários foi de 104, todas do sexo feminino, lotadas nas 12 escolas pesquisadas. A faixa etária das educadoras varia de 24 a 64 anos. Na tabela 15 as diferentes idades de acordo com os percentuais discriminados: 23% estão entre 35 a 39 anos, 21% entre 40 a 44 anos, 18% entre 30 a 34 anos, 11% entre 45 a 49 anos, 11% entre 25 a 29 anos, ainda temos 6% entre 50 a 54 anos, 5% entre 60 a 64 anos, 4% entre 55 a 59 anos, e por fim, 1% com 24 anos.

Tabela 15 – Faixa etária das professoras

DDZ	24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	60 a 64	TOTAL
SUL	-	1	1	3	2	3	2	3	3	18
CENTRO SUL	-	1	6	7	2	2	-	-	-	18
OESTE	1	2	4	4	9	2	-	1	2	25
NORTE	-	4	4	4	3	3	1	-	-	19
LESTE I	-	2	3	3	3	1	2	-	-	14
LESTE II	-	1	1	3	3	1	1	-	-	10
<b>TOTAL GERAL</b>	1	11	19	24	22	12	6	4	5	104
<b>PERCENTUAL%</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>18</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

A tabela 16 demonstra o tempo de atuação das professoras trabalhando com a educação infantil. Temos 33% entre 5 a 9 anos, 27% entre 10 a 14 anos, 26% entre 0 a 4 anos, enquanto 14% possuem mais tempo: entre 15 a 19 anos de experiência com este nível de ensino.

Tabela 16 – Tempo de atuação na EI

DDZ	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	TOTAL
SUL	3	6	5	4	18
CENTRO SUL	-	8	6	0	18
OESTE	5	3	12	5	25
NORTE	11	5	2	1	19
LESTE I	4	3	3	4	14
LESTE II	-	9	-	1	10
<b>TOTAL GERAL</b>	27	34	28	15	104
<b>PERCENTUAL %</b>	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Em relação à formação acadêmica das professoras 81% são formadas em Pedagogia, 12% em Normal Superior, 3% em Letras, e os cursos de Ciências Biológicas, Artes Plásticas, Serviço Social empatam com 1% cada. Ainda temos também 1% apenas com Ensino Médio em Magistério. A tabela 17 ilustra com exatidão os dados acima discriminados.

Tabela 17 – Formação acadêmica das professoras

DDZ	Ensino Médio Magistério	Pedagogia	Normal Superior	Letras	Ciências Biológicas	Artes Plásticas	Serviço Social	TOTAL
SUL	-	14	3	-	-	-	1	18
CENTRO SUL	-	13	3	1	1	-	-	18
OESTE	-	22	2	-	-	1	-	25
NORTE	-	16	2	1	-	-	-	19
LESTE I	1	10	3	-	-	-	-	14
LESTE II	-	9	-	1	-	-	-	10
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1</b>	<b>84</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>104</b>
<b>PERCENTUAL %</b>	<b>1</b>	<b>81</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Complementando a formação acadêmica das educadoras, a tabela 18 ilustra os cursos de especialização que as mesmas possuem. O curso de especialização em Educação Infantil tem 23%, Gestão Escolar tem 11%, Psicopedagogia tem 11%, Supervisão Escolar tem 3%, além de 2% em Docência do Ensino Superior. Com outras especializações diversas temos 9%, e um dado importante é que 41% não possuem nenhum tipo de especialização.

Tabela 18 – Formação acadêmica das professoras - Especialização

DDZ	Gestão Escolar	Supervisão Escolar	Docência do Ensino Superior	Educação Infantil	Psicopedagogia	Outras Especializações	Não possuem	TOTAL
SUL	2	-	-	12	1	-	3	18
CENTRO SUL	2	1	-	-	-	2	13	18
OESTE	5	2	-	2	6	3	7	25
NORTE	2	-	1	2	3	1	10	19
LESTE I	1	-	1	4	1	2	5	14
LESTE II	-	-	-	4	-	1	5	10
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>43</b>	<b>104</b>
<b>PERCENTUAL %</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>23</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

A tabela 19 demonstra o percentual de professores que possuem formação na área de educação ambiental, sendo que 94% ainda não têm formação e somente 6% possuem algum tipo de formação específica na área.

Tabela 19 – Formação na área de EA

DDZ	SIM	NÃO	TOTAL
SUL	3	15	18
CENTRO SUL	-	18	18
OESTE	1	24	25
NORTE	-	19	19
LESTE I	2	12	14
LESTE II	-	10	10
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>6</b>	<b>98</b>	<b>104</b>
<b>PERCENTUAL %</b>	<b>6</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Enquanto a tabela 20 ilustra os cursos de aperfeiçoamento e formação continuada oferecida pela SEMED na área de educação ambiental e que os professores têm participado, ou seja, 45% nunca participaram, enquanto 36% às vezes participam e 19% sempre que é oportunizado tem participado.

Tabela 20 – Formação continuada na área de EA oferecida pela SEMED

DDZ	Nunca	Às Vezes	Sempre	Total
SUL	4	10	4	18
CENTRO SUL	16	1	1	18
OESTE	5	14	6	25
NORTE	12	3	4	19
LESTE I	8	2	4	14
LESTE II	2	7	1	10
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>47</b>	<b>37</b>	<b>20</b>	<b>104</b>
<b>PERCENTUAL%</b>	<b>45</b>	<b>36</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Portanto, 62% das professoras participantes da pesquisa apresentam faixa etária entre 30 a 44 anos, na sua maioria com experiência há mais de 5 anos atuando na docência da educação infantil e com graduação na área de Pedagogia e apenas 1% não possui graduação conforme preconiza a LDB 9394/96, apenas com ensino médio magistério. No entanto, um dado alarmante foi que muitas, ou seja, 41% ainda não fizeram nenhum tipo de especialização.

## **5. ENTENDIMENTO DOS EDUCADORES A RESPEITO DA AGENDA AMBIENTAL ESCOLAR (AAE)**

De acordo com Jacobi (2004, p. 31) “a escola pode se transformar no espaço onde o aluno poderá analisar a natureza dentro de um contexto entrelaçado de práticas sociais, parte componente de uma realidade mais complexa {...}”, ou seja, a escola tem um papel importante em orientar os alunos que o ambiente não se resume no meio natural, porém em algo muito mais amplo, mais completo, envolvendo as relações que estabelecemos com o meio, com os demais seres pertencentes ao planeta, e, sobretudo, buscando constantemente respeitar essa diversidade de elementos.

Partindo desse pressuposto, os mediadores desse processo são os gestores, pedagogos e professores que, mesmo sendo públicos com funções distintas, serão considerados a partir das análises como “*educadores*”, pois, de acordo com Freire (2008) educar significa muito mais que transmitir conhecimentos, mas criar possibilidades de sua própria construção e criação. Portanto, os educadores possuem um importante papel na construção de novos saberes capazes de levar os educandos a refletirem sobre o contexto em que estão inseridos e a AAE é um importante instrumento no processo de disseminação da Educação Ambiental e da educação em geral.

Os resultados apontam que os educadores (104 professores + 11 gestores + 11 pedagogos = 126 educadores) participantes apresentam percepções distintas acerca do que representa a AAE, tais como: a) princípio norteador da formação crítica ambiental; b) princípio norteador da formação de hábitos saudáveis; c) princípio normativo de ações pedagógicas específicas; d) princípio norteador da formação crítica plena. Tais percepções serão detalhadas nas seções a seguir.

### **5.1. A AAE como princípio norteador da formação crítica ambiental**

Os educadores que compreendem a AAE como princípio norteador da formação crítica ambiental acreditam na educação que visa à formação de cidadãos desde a infância, cuja ênfase seja a sensibilização acerca dos problemas ambientais e a construção de responsabilidade, respeito e cuidado com o meio ambiente a fim de preservá-lo para as gerações atuais e futuras.

Um procedimento do educador onde os educandos estariam sendo estimulados a ter cuidados com a manutenção de um ambiente limpo (desde o espaço mais próximo até o planeta) e organizado, cujos elementos naturais seriam utilizados com racionalidade a fim de se ter uma vida planetária sustentável.

Nesse contexto, os educadores citam a importância da AAE por que:

É importante, porque desde pequenos eles crescem com essa visão de cuidado, de preservação, ou seja, sensibilizamos os mesmos para uma consciência ambiental responsável e saudável. (Gestor)

Acredito que a mudança de atitudes relacionadas ao cuidado com o ambiente como um todo e com o meio em que nossas crianças vivem, são considerados fatores predominantes para o desenvolvimento infantil. (Pedagogo)

É necessário trabalharmos desde cedo com as crianças essas questões para desenvolver o senso de preservação e cuidados com o meio ambiente para a continuidade da vida no planeta. (Professores)

Constatou-se que 73% dos 126 educadores estão nessa categoria de entendimento sobre AAE, sendo que 87% são professores, 8% são pedagogos e 5% são gestores. Todos estes aspectos corroboram a ideia de que sensibilizar as crianças desde a tenra infância é construir futuros cidadãos mais responsáveis com as questões ambientais, com os cuidados que devemos ter com o planeta em que vivemos. Como afirma Boff (2015):

A sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pela qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo {...} de respeito e amor à Terra e à comunidade de vida, de solidariedade para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (p. 149).

Segundo Bortolon e Mendes (2014), inúmeros são os princípios ambientais e todos eles têm por escopo proteger a espécie de vida no planeta, possibilitando a qualidade de vida satisfatória ao ser humano para as presentes e futuras

gerações. E a educação ambiental vem contribuir para disseminação desses conceitos, ela é essencial em todos os níveis dos processos educativos e, especialmente nos anos iniciais de escolarização, pois se torna muito mais fácil sensibilizar as crianças sobre as questões ambientais do que os adultos (MEDEIROS, *et al.*, 2011).

## **5.2. A AAE como princípio norteador da formação de hábitos saudáveis**

Este princípio está diretamente relacionado às atividades práticas na escola que visam à construção de novos hábitos de cuidado com o ambiente e seus elementos constituintes no espaço familiar ou comunitário. Os educadores ressaltam que através do desenvolvimento das ações da AAE será possível haver mudanças de comportamento no nosso cotidiano, atitudes, gestos capazes de transformar nossa realidade e o ambiente em que vivemos.

Dessa forma, ressaltam a contribuição da AAE, pois através dela:

Podemos mudar os hábitos, como o cuidado com a destinação do lixo, o uso correto da água e a alimentação saudável das nossas crianças. (Gestor)

Quando eles vêm de casa não possuem hábitos adequados, porém com o trabalho das escolas as crianças aprendem e transmite aos familiares e, assim os pais ficam mais conscientes de suas responsabilidades enquanto adultos. (Pedagogo)

Porque é desde criança que temos que instruir para ter os hábitos de cuidar e preservar o meio ambiente como um todo. (Professor)

O percentual de educadores que compreendem a AAE como princípio norteador da formação de hábitos saudáveis foi de 13% no total, sendo que 62% são professores, 19% são pedagogos e 19% são gestores. Gadotti (1993) define como sendo a mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, está ligado ao tipo de convivência que estabelecemos com a natureza regada de atitudes, valores e ações. A opção de estabelecermos uma relação saudável e equilibrada com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo que começa pelo ambiente de trabalho e doméstico.

Segundo Carvalho (2006) através da EA haverá mudanças de hábitos e atitudes, construção de novos conhecimentos que sensibilizam quanto à formação ética das relações integradas do ser humano, da sociedade e da natureza na melhoria da qualidade de todos os níveis de vida. De acordo com Moradillo e Oki (2004, p. 334) a EA "... deve visar a transformação do educando através do desenvolvimento de novos valores, hábitos, posturas, e atos na relação com o ambiente considerado em toda a sua complexidade".

Todos esses pontos desenvolvidos pela AAE serão transmitidos pelas crianças para a família, para os pais, ou seja, as crianças são potenciais interlocutores desse processo. Portanto, através da disseminação destes valores contribuirão para reflexão coletiva da importância de estabelecermos relações de respeito e cuidado com o ambiente em geral.

### **5.3. A AAE como princípio normativo de ações pedagógicas específicas**

Para os demais educadores a AAE se refere a um princípio normativo de atividades e objetivos educacionais relacionados ao ambiente físico que possibilita uma relação positiva entre professores e alunos, que tenha atividades lúdicas e prazerosas em espaços extras sala de aulas.

Compreendem que com as ações desenvolvidas nas escolas ligadas às questões ambientais, tão emergentes na atual realidade, construirão sentimentos de pertencimento ao espaço educativo, ao processo de conservação do patrimônio em geral, do conhecimento de outros ambientes fora dos muros da escola, e, ainda solidificarão os laços de afetividade com todos os atores envolvidos no processo educacional.

Tal pensamento é evidenciado pelos educadores ao reforçarem que AAE é importante por que:

Acredito que devemos trabalhar a questão da afetividade nas relações entre professores e alunos, a relação criança versus professor, se não repensarmos essa relação o processo de aprendizagem jamais acontecerá de forma satisfatória, que ser criança requer esse direito e que por isso a AAE é importante desde a EI. (Gestor)

Porque orienta as nossas ações pedagógicas relacionadas ao meio ambiente.  
(Professor)

Porque engrandece o aprendizado dos alunos. (Professor)

O percentual correspondente de educadores que entendem a AAE como forma de nortear os processos pedagógicos específicos desenvolvidos na escola é de 10%, sendo 92% professores, 8% gestores. Note-se que nenhum pedagogo se enquadrou nesse princípio. Independente dos diferentes entendimentos que os mesmos possuem no que diz respeito à AAE, ora enfatizando o ambiente físico, ora percebendo que o homem está inserido neste ambiente e estabelece inúmeras relações que constroem sua forma de vida no planeta, é nitidamente perceptível que a mesma enriquece o aprendizado das crianças.

Não somente no aspecto cognitivo, mas, sobretudo, no resgate de valores e comportamentos (confiança, respeito mútuo, responsabilidade, compromisso, solidariedade) além do estímulo de uma visão global e críticas das questões ambientais, promovendo um enfoque interdisciplinar na construção de novos saberes (SORRENTINO, 1998).

Guimarães (2004) ressalta que o processo de construção do conhecimento interdisciplinar na área ambiental oferece aos educadores a possibilidade de exercerem função mediadora na condução das relações entre as sociedades humanas e suas atividades políticas, econômicas, sociais, culturais e a própria natureza.

Considerar o conhecimento em sua totalidade é fundamental na primeira infância, pois possibilita compreender as múltiplas aprendizagens da criança e vislumbrar o seu futuro (HOFFMANN, 2012). Dessa forma, os processos pedagógicos permeados pelo enfoque interdisciplinar e que consideram o conhecimento em sua amplitude, enriquecem a formação educacional das crianças e colaboram para a disseminação da consciência ambiental.

#### **5.4. A AAE como princípio norteador da formação crítica plena**

O princípio norteador da formação crítica plena refere-se à educação que visa à formação cidadã integral desde a infância, que permita a formação de uma consciência e caráter ético abrangente, cujas questões ambientais sejam parte de uma nova postura mais responsável e com valores e normas transformadoras para uma sociedade mais justa.

Os educadores ressaltam ainda que a AAE é um instrumento fundamental também para o estímulo de valores e princípios através das temáticas desenvolvidas na formação da personalidade da criança para que a mesma construa uma consciência ambiental não somente com o espaço físico, mas consigo, com os outros e os demais organismos vivos existentes no planeta.

E corroboram este princípio através das seguintes afirmativas acerca da AAE:

O que buscamos com a AAE é a construção da consciência desde pequenos, e isso nos permite com a educação infantil, de que precisamos mudar nossa forma de nos relacionarmos com o mundo e com os elementos que dele fazem parte. (Gestor)

Com o desenvolvimento da AAE é possível garantir às crianças o direito ao aprendizado, com afetividades, ensinando-lhes os valores e respeito ao meio ambiente, para que se sintam pessoas de bem, cidadãos responsáveis e verdadeiras crianças em pleno usufruto de suas virtudes. (Pedagogo)

É na base da educação que se constroem valores sociais de cidadania e cuidados com o meio ambiente e a qualidade de vida. (Professor)

Os educadores que analisaram a importância da AAE como princípio norteador da formação crítica plena, totalizam 4% dos participantes, sendo que 40% são professores, 40% são gestores e 20% são pedagogos. Esse princípio, embora seja muito mais abrangente no entendimento que os educadores possuem acerca da AAE, foi o com menor percentual, enquanto os demais já elencados concentraram maior número de participantes.

Loureiro (2004) conceitua como sendo a “educação ambiental transformadora” focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das necessidades reais, dos interesses e modos de relação com a natureza que determinam os grupos sociais e o “lugar” que eles ocupam na sociedade, buscando novos caminhos mais democráticos, justos e sustentáveis para a vida coletiva. Tal afirmativa é evidenciada pelos educadores ao

enaltecerem que é fundamental a elaboração de ações concretas com a AAE na construção de sociedades mais solidárias, autônomas e verdadeiramente sustentáveis.

Layrargues e Lima (2004) definem como uma das tendências da EA chamada de “educação ambiental crítica”, que tem como característica a inserção das dimensões política e social da educação na vida humana que não podem existir dissociadas da existência dos seres humanos e seus respectivos valores, crenças e subjetividades. É a capacidade de ver o novo, de lidar com a complexidade proveniente do ambiente como um todo e mudar o pensamento com o que foi aprendido e internalizado.

De acordo com os percentuais discriminados na tabela 21, o maior número de educadores está concentrado na formação crítica ambiental, seguido da formação de hábitos saudáveis, ações pedagógicas específicas e com menor índice a formação crítica plena. Os gestores e pedagogos, por exemplo, mesmo com formações acadêmicas específicas e mais abrangentes, participando de forma mais direta dos encontros de discussão das diretrizes de desenvolvimento da AAE, a maioria deles ainda não incorporou a amplitude especificada neste dispositivo pedagógico. Tal constatação tem efeitos, diretos ou indiretos na atuação dos professores e no entendimento que os mesmos detêm sobre a AAE.

Os professores são os executores das ações e concretização do plano de ação da AAE junto à comunidade escolar, e, portanto, tem nos gestores e pedagogos um direcionamento prático e teórico sobre a AAE. Os dados nos comprovam que, tais quais os gestores e pedagogos, a maioria dos professores considera a AAE como uma formação crítica ambiental, porém é preocupante ver que ainda uma boa parte deles assumem aspectos bastante reducionistas dessa AAE.

Embora não se tenha dados mais aprofundados sobre as causas dessa situação, é um resultado que pode se configurar como necessário de estudos complementares. De qualquer forma, é importante repensar as formações continuadas sobre as temáticas ligadas à AAE e a própria Educação Ambiental para que os educadores desenvolvam suas respectivas funções de forma mais ampla e voltada para os verdadeiros princípios solidificadores da AAE.

Tabela 21 - Distribuição dos educadores em função do tipo de entendimento da AAE

<b>Tipo</b>	<b>PR</b>	<b>P</b>	<b>G</b>	<b>Total</b>	<b>Total %</b>
FCP	2	1	2	5	4
FCA	80	7	5	92	73
FHS	10	3	3	16	13
APE	12	0	1	13	10
<b>Total</b>	<b>104</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Observa-se que a grande maioria (73%) dos educadores possui um entendimento da AAE com um princípio quase que exclusivo da inserção ambiental na formação das crianças. Isto já é um avanço, mas ainda não parece ter atingido os princípios normativos esperados que represente um entendimento da AAE como uma formação crítica plena, isto é, elemento continuador de uma cidadania abrangente e não apenas ‘aqueles relacionados’ a questão ambiental.

Embora os percentuais relativos ao um entendimento reduzido e bastante focais tenham sido baixos (23%), ainda é preocupante verificar que o entendimento de AAE esteja presente entre alguns educadores.

Os princípios norteadores acima discriminados evidenciam que os educadores compreendem a AAE como um importante instrumento de transformação da realidade ambiental em que estão inseridos. Há que se problematizar, no entanto, que a própria AAE Municipal não é muito clara nos seus princípios de formação crítica plena, que por sua vez emana de normativos mais amplos como a Agenda 21.

As diretrizes de elaboração e implementação da Agenda 21 emanadas da Rio-92, estão claramente presentes nos diferentes enfoques dados por eles, como por exemplo, o desenvolvimento de hábitos saudáveis de preservação do meio ambiente como um todo. Porém, ainda percebemos que o princípio mais evidenciado é a ideia do meio ambiente restrito ao natural, à preservação da fauna e flora e aos problemas ambientais advindos da ação antrópica deletéria.

Como afirma Viégas e Guimarães (2004, p.56), “o processo educacional está incompleto”, pois a maior parte das atividades que os professores desenvolvem nas escolas voltadas para a educação ambiental está focada na

transmissão de conhecimentos considerados “*ecologicamente corretos*”, ou seja, palestras, excursões, aulas expositivas, as pesquisas, os livros didáticos que concentram informações muitas vezes arraigadas de conceitos retrógrados, voltados ainda para o pensamento simplista e reducionista.

No entanto, há professores que tem se preocupado em incluir o processo de sensibilização em seu fazer pedagógico, voltado para a reflexão do humano como ser integrante desse universo, dotado de emoções, de sentimentos, de afetividade para consigo e com os demais seres.

A formação crítica plena é um princípio ainda tímido, mas que já vem sendo defendido por uma minoria que acredita na AAE como caminho de mudanças coletivas, de formação de caráter e valores desde a educação infantil capazes de enriquecer o aprendizado não somente cognitivo, mas também de respeito ao próximo, de equidade social e valorização das especificidades culturais presentes nas sociedades. Resta saber como esses princípios são efetivamente aplicados no cotidiano escolar.

## **6. APLICABILIDADE DA AAE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

No que diz respeito à aplicabilidade da AAE nas escolas de educação infantil participantes da pesquisa, os educadores explicitaram: a) como vem sendo a participação dos mesmos na elaboração e implementação da mesma; b) as normas, diretrizes e documentos norteadores utilizados; c) a adequação de tais documentos no processo de elaboração e execução da AAE. A seguir, elucidaremos os aspectos acima discriminados de acordo com as percepções dos educadores.

### **6.1. Participação dos educadores na elaboração e implementação da AAE**

A Agenda Ambiental Escolar deve estar pautada na construção de ideais coletivos, onde todos os sujeitos participantes sejam eles: professores, alunos,

pais e comunidade em geral possam exprimir suas aspirações quanto aos rumos de melhores condições de vida no planeta (SEMED, 2009). Os educadores são os genuínos condutores do processo de construção do projeto institucional, no qual a AAE está inserida.

No capítulo 36, da Agenda 21 Global que trata da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento, é enfatizado nas atividades a serem desenvolvidas que as autoridades educacionais promovam programas de treinamento prévio para os professores, administradores e planejadores educacionais, além de educadores informais de todos os setores. Nesse sentido, a SEMED avançou pedagogicamente ao elaborar e lançar em 2009 o documento norteador sobre a AAE visando nortear o trabalho pedagógico já desenvolvido ao longo dos anos com a educação ambiental.

O documento enfatiza que “Para o processo de sensibilização na construção da AAE é fundamental a motivação e o envolvimento de toda a comunidade (direção, alunos, pais, parceiros, instituições, etc.)” (SEMED, 2009, p. 16). A efetiva colaboração de todos os membros da comunidade escolar sejam eles professores, pedagogos, gestores, pais ou responsáveis em geral, pode enriquecer o planejamento verdadeiramente participativo na tomada de decisões para os problemas socioambientais vivenciados no cotidiano da escola, porém é imprescindível a reavaliação contínua da AAE e suas contribuições para o enriquecimento do processo educacional.

Segundo os educadores participantes da pesquisa, a AAE como documento normativo compulsório, deve ser levada em consideração. Para os educadores a elaboração quanto o efetivo desenvolvimento da AAE, é participativo nas três instâncias de docentes, de tal forma que:

Sim, como gestora e responsável pelo direcionamento das ações como um todo na escola faço parte obrigatoriamente da equipe de elaboração e implementação da AAE. (Gestor)

Sim. Tanto a gestora quanto eu pedagoga estamos sempre a frente do trabalho, colocando sempre parceria com o grupo, estimulando o envolvimento do grupo no processo de construção e execução da AAE. (Pedagogo)

Participo ativamente na elaboração dos planos de ação da AAE juntamente com o plano ambiental, coordenando e estimulando as professoras para refletir sobre as problemáticas existentes. (Pedagogo)

De forma unânime os educadores afirmam que participam de todo o processo de elaboração, planejamento e execução das ações relacionadas à AAE. Eles dizem procurar fomentar em seus respectivos grupos, temáticas que abordem a realidade de cada espaço, de cada ambiente em que estejam inseridos. Os gestores e pedagogos dizem coordenar, organizar e dar suporte geral para a concretização das ações elaboradas em conjunto com o corpo docente que, por sua vez, são os efetivos responsáveis pela aplicação da AAE junto aos alunos e pais.

Como afirma Veloso (2007) para haver essa participação é necessário que o projeto da escola seja desde o início pensado de forma coletiva e democrática, onde todos tenham consciência de que as ações elaboradas e executadas afetam o destino de toda a comunidade escolar.

Segundo Barbosa & Horn (2008) é importante entender a proposta pedagógica como um instrumento que responda as necessidades sociais da comunidade em que a escola está contextualizada, sabendo “*para que*” e “*para quem*” se ensina. Ter a clareza do verdadeiro papel da mesma perante a comunidade em que o caráter reflexivo e dialógico seja balizador na construção desse importante documento.

A escola tem papel fundamental na formação de vida dos alunos e representa um espaço propício para a disseminação dos ideais de uma sociedade sustentável, mas é necessário de acordo com Lima (2009, p. 73) “*Democratizar e ambientalizar a educação também significa desenvolver teorias e metodologias coerentes com o processo de mudança socioambiental desejado*”.

Portanto, os educadores dizem buscar a participação de todos os envolvidos no processo educacional, respeitando as peculiaridades que cada comunidade apresenta, buscando alternativas de melhoria para os problemas vivenciados no dia-a-dia e, assim, garantindo o direito que cada cidadão tem na construção do projeto educativo como um todo.

## **6.2. Diretrizes e documentos norteadores de elaboração e implementação da AAE**

Em relação aos documentos norteadores que subsidiam a implementação e execução da AAE nas escolas, os educadores dizem seguir orientações que perpassam desde os documentos mais gerais em nível nacional e global, além de utilizarem também diretrizes e orientações da SEMED repassadas pelo setor de educação ambiental no início do ano letivo para construção da AAE. E reafirmam a importância da utilização de tais documentos:

Seguimos todas as orientações dos documentos norteadores provenientes da SEMED e que fundamentam a AAE, documentos que também possuem embasamento nas diretrizes da EI. (Gestor)

Recebemos a orientação da SEMED com as diretrizes a serem seguidas para elaboração da AAE, desde o ano passado o assessoramento da GIDE (Gestão Integrada da Escola) tem nos orientado para construção e execução do plano ambiental que junto com a AAE nos auxilia nas ações ambientais da escola. (Pedagogo)

As diretrizes pedagógicas da SEMED de elaboração da AAE, as legislações que regulamentam a educação ambiental do país, entre outros. (Professor)

No entanto, é importante salientar que no universo dos 126 educadores, apenas 46% dizem conhecer e utilizar as diretrizes de implementação, enquanto que 54% afirmam ainda não conhecerem com maior profundidade mesmo desenvolvendo as atividades ligadas ao plano de ação da AAE. Dos educadores que dizem utilizar as diretrizes estão todos os pedagogos e todos os gestores. É entre os professores que se encontra um maior percentual dos que ainda desconhecem as diretrizes.

Dentre os documentos mais abrangentes utilizados pelos educadores foram citados: as Diretrizes Curriculares Nacionais da EI, Referencial Curricular Nacional da EI, a própria Agenda 21, Legislações Ambientais, as instruções normativas dos programas de verbas federais como o PDDE Sustentável que é destinado ao desenvolvimento de projetos na área de educação ambiental, as Conferências Infância-Juvenil, o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Há ainda um novo instrumento que a SEMED vem implantando: a GIDE (Gestão Integrada da Escola) que elabora conjuntamente com a AAE o plano de ação ambiental com ações voltadas para a conservação do ambiente escolar não somente físico, mas também as relações socioambientais estabelecidas no ambiente como um todo. O PESC (Programa Sistematizado do Ensino de

Ciências) que através dos materiais pedagógicos que integram parte do laboratório experimental, auxilia no desenvolvimento dos projetos e atividades que abordam temáticas ambientais e científicas.

Para Oliveira (2010) a proposta pedagógica é um instrumento político capaz de orientar as práticas de determinada instituição, estabelecendo as metas que se deseja alcançar e garantindo determinadas aprendizagens consideradas significativas. Seguindo os documentos norteadores, em especial, o projeto político pedagógico que caracteriza a identidade de cada instituição de ensino, possibilitará aos educadores embasamento mais sólido para a disseminação dos conhecimentos que possam trazer verdadeiramente significado para a vida das crianças, e concretizando de fato os princípios da AAE na comunidade escolar.

Além do PPP, os DCNEI'S também citados pelos educadores ressaltam em seu art. 7º, inciso V que:

{...} a Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, {...} construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade no planeta {...} (BRASIL, 2009, p. 2).

Nota-se que nos DCNEI'S, a função social e política da escola devem exercer seu papel na formação da criança como ser autônomo e preocupado com as relações que estabelece com os demais elementos da natureza. As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil precisam respeitar as particularidades inerentes desta faixa etária.

Como afirma Faria e Salles (2012) materializar essa função sociopolítica no currículo e na prática pedagógica torna-se um grande desafio para as instituições da EI, pois diferente dos outros campos as questões relacionadas à natureza e à cultura não estão sistematizadas, encontram-se muito abrangentes e em geral são interdisciplinares ocasionando percepções confusas por parte dos educadores.

Sauvé (2005) ressalta ainda que por ser amplo e exigir mudanças o projeto educativo da EA é de difícil realização, pois requer um esforço coletivo de toda a sociedade educativa: escolas, órgãos comunitários, empresas, entre outras instituições. Além de “os atores ambientais”, como o próprio autor denomina,

escolherem com clareza os objetivos e estratégias de modo oportuno e realista, sem esquecer os demais objetivos e estratégias possíveis.

### **6.3. Adequação dos documentos norteadores na elaboração e execução da AAE**

O entendimento acerca da adequação dos documentos norteadores para o desenvolvimento da AAE é diferenciado entre os educadores, os quais apontam para: a) adequação total; b) adequação parcial e c) inadequação dos dispositivos propostos.

Há aqueles (38%) que acreditam que tais diretrizes têm direcionado o trabalho pedagógico como um todo e sistematizado a prática diária da AAE, como por exemplo, *“Sim. São documentos que norteiam nosso trabalho diário quando pensamos no ambiente escolar como um todo” (Gestor).*

Há ainda aqueles (56%) que não concordam que tais documentos estejam ajudando, pois não há incentivos financeiros para a execução dos projetos e ações ligadas à AAE, formação continuada para os educadores em geral, entre outros fatores. *“Não. Porque nos últimos anos pouco se investiu na formação e capacitação na área ambiental da SEMED, deixando a desejar o direcionamento do trabalho” (Gestor).*

Enquanto há uma parte dos educadores (6%) que afirmam que os documentos norteadores estão auxiliando em parte o direcionamento das atividades ligadas à AAE. *“Em parte, uma vez que precisam atender efetivamente as necessidades que cada escola possui, pois as realidades diferem de espaço para espaço” (Pedagogo).*

Os dados nos apontam, portanto, que a maioria (62%) dos educadores não está satisfeita ou está parcialmente satisfeita com as diretrizes e documentos norteadores que a AAE disponibiliza. Apenas 38% consideram que as diretrizes da AAE estão adequadas para o desenvolvimento no âmbito das escolas.

Entre os educadores que não acreditam que as diretrizes estejam adequadas temos a grande maioria (96%) de professores, e 4% de gestores e nenhum pedagogo. Observa-se, com esse resultado que os professores não conseguem tornar efetivo no cotidiano escolar os pressupostos aspectos teóricos

e recomendações filosóficas apresentados pela AAE. Enquanto os educadores que classificam as diretrizes como adequadas e capazes de direcionar a execução das ações ligadas à AAE, temos 75% de professores, 17% de pedagogos e 8% de gestores. Por fim, os educadores que consideram as diretrizes adequadas em parte e, que precisam ser aprimoradas para um melhor embasamento na efetivação da AAE, 57% são gestores e 43% são pedagogos, e nenhum professor.

Percebe-se então, que há uma insatisfação notória de grande parte dos educadores em relação aos documentos norteadores utilizados para o embasamento teórico de elaboração e implementação da AAE e, sobretudo na disseminação da Educação Ambiental como um todo.

Reigota (2002) entende a escola como espaço de questionamento e construção de possibilidades, é a inserção da EA como proposta reflexiva de estímulo ao diálogo coletivo, aos processos de interações e intervenções que estabelecemos com os diferentes ambientes que nos circundam. No entanto, nem sempre as propostas pedagógicas e diretrizes estabelecidas pelos órgãos gestores são capazes de atender as verdadeiras necessidades das diferentes realidades existentes nas escolas, em especial, as escolas de educação infantil representadas nesta pesquisa.

Mesmo com a participação unânime dos educadores no processo de elaboração, implementação e execução da AAE ainda temos índices alarmantes, de desconhecimento, professores que ainda não conhecem com aprofundamento os documentos norteadores. Embora realizem as atividades propostas, necessitam de formações continuadas, sessões de estudo e outros momentos de reflexão oportunizados pela SEMED visando o enriquecimento de suas práticas cotidianas, pois são os professores que efetivamente concretizam as ações ligadas à AAE no âmbito escolar. O processo de formação de acordo com a SEMED/DDPM existe, porém há que se problematizar se este está no alcance de entendimento e possibilidades de implementação desses educadores.

Dentre as diretrizes utilizadas pelos educadores destacam-se os documentos mais abrangentes, tais como: projeto político pedagógico, os referenciais curriculares nacionais, diretrizes curriculares nacionais da educação infantil e educação ambiental, as legislações ambientais que regulamentam o sistema de ensino no país e no mundo. É importante salientar que os educadores

que conhecem e utilizam as diretrizes, buscam embasamento teórico e metodológico para a estruturação das ações a serem realizadas.

Há ainda projetos paralelos como a GIDE (Gestão Integrada da Escola) e o PESC (Programa Sistematizado do Ensino das Ciências) que vem sendo implantados nas escolas pela SEMED com intuito de enriquecer e fortalecer o trabalho pedagógico e, em especial, a educação ambiental. O plano ambiental da GIDE elaborado juntamente com a AAE para que se tenha um acompanhamento mais minucioso das ações realizadas, bem como o laboratório do PESC com materiais lúdicos capazes de estimular a pesquisa científica desde a educação básica.

No entanto, outra questão que merece atenção é adequação dessas diretrizes, pois a maioria dos educadores sinalizou não estarem condizentes com a realidade da escola, com as especificidades de cada comunidade, com o nível de ensino trabalhado que difere totalmente das necessidades dos demais níveis. Segundo os educadores, nos últimos anos não houve investimento por parte da SEMED nas formações continuadas para os professores, nos recursos pedagógicos como um todo, em recursos financeiros para execução dos projetos oriundos das próprias escolas, enfim, um suporte satisfatório que deem condições efetivas para os educadores.

Sendo assim, é essencial que a SEMED, enquanto órgão gestor da educação ambiental nas escolas do município, avalie de que forma vem direcionando o trabalho pedagógico não somente da elaboração e implementação da AAE, mas da própria educação ambiental enquanto instrumento de enriquecimento da prática docente.

Corroborando o pensamento de Tozoni-Reis (2007) a educação ambiental é atividade intencional de prática social e de ética ambiental, pois media a teoria e a prática e colabora para que os sujeitos se apropriem das qualidades e habilidades necessárias para ação transformadora diante o ambiente em que vivem.

Outro ponto importante para reflexão é como os princípios norteadores da AAE vem sendo interpretados, analisados e desenvolvidos no decorrer dos anos de trajetória da mesma. Segundo Lemos (2006) a Agenda 21 é um documento político que envolve a ampla participação da sociedade como um todo, um processo de transformação cultural e mudanças de mentalidades e

comportamentos na direção de padrões mais sustentáveis e diminuição do consumismo.

A Agenda 21 Escolar ou AAE deve partir de dois principais enfoques que são: o planejamento e a conscientização ambiental. Não se restringe somente aos conteúdos escolares, mas também sugere mudanças na forma de pensar da sociedade em relação à natureza, as melhorias necessárias ao ambiente escolar, a importância da racionalidade no desenvolvimento sustentável nos diversos setores econômicos, sociais, ambientais em geral (BARTLO, *et al.*, 2013).

No entanto, percebe-se que os educadores possuem concepções ainda um pouco limitadas acerca do que de fato representa o meio ambiente, pois muitas vezes aparece dissociado dos aspectos sociais, culturais, econômicos. Estão diretamente ligados ao conceito de preservação, da natureza intacta, do esgotamento dos recursos naturais, extinção das espécies animais e vegetais. Enquanto os aspectos ligados ao comportamento socioambiental da mudança de postura, de reflexão dos problemas ambientais, da criatividade na busca de soluções sustentáveis acabam por ficar em segundo plano ao se elaborar as ações pertinentes às AAE'S.

Portanto, é imprescindível que as propostas curriculares e documentos norteadores que subsidiam a EA, bem como o desenvolvimento da AAE nas escolas oportunizem uma educação inovadora, que rompa com os velhos paradigmas e dê um novo significado para a intermediação pedagógica em busca de alternativas inovadoras, capazes de favorecer a relação com o aprendiz (ROJAS, 2011). Porém, para que isso aconteça, é necessário levar em conta todo o processo, o contexto e os atores nelas envolvidos.

## **7. TRAJETÓRIA DE DESENVOLVIMENTO DA AAE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

O desenvolvimento da AAE nas escolas de educação infantil, segundo os educadores entrevistados ocorrem de forma não equânime e diferenciada. Destacam-se aspectos sobre a elaboração e execução da AAE, os projetos e práticas pedagógicas exitosas realizadas pela escola, bem como as principais

dificuldades e problemáticas ainda encontradas para efetivação e consolidação da mesma. Todos estes aspectos serão explicitados nos tópicos a seguir.

### **7.1. Elaboração e execução da AAE nas escolas de EI**

O processo de elaboração da AAE nas escolas de educação infantil perpassa por inúmeras práticas metodológicas evidenciadas pelos educadores que constroem cotidianamente a dinâmica no espaço educativo. As práticas citadas e desenvolvidas por eles foram as seguintes: ações pedagógicas pontuais (66%), projetos escolares relacionados à EA (24%), o levantamento diagnóstico da realidade escolar (5%), além da gestão democrática participativa (5%) na construção da AAE.

Para os educadores participantes da pesquisa, 66% afirmam desenvolver ações pedagógicas pontuais elaboradas nos planejamentos mensal e anual que envolve diversas atividades, como por exemplo, palestras, feira cultural científica, horas cívica, semana do meio ambiente, datas comemorativas alusivas às temáticas ambientais (Dia Mundial da Água, Dia da Árvore, Dia dos Animais), entre outras programações. Tal afirmativa é corroborada quando dizem que:

Nós trabalhamos as ações durante o ano todo e colocamos as necessidades de temáticas a serem trabalhadas em nosso planejamento. (Gestor)

Através de algumas programações relacionadas ao meio ambiente tais como: semana do meio ambiente, feira de ciências, entre outras. (Professor)

Através de palestras, apresentações teatrais, filmes educativos, atividades inseridas no planejamento anual e mensal. (Professor)

Os projetos também foram preponderantes, pois 24% dos educadores dizem desenvolver as ações da AAE através de projetos criados pela própria escola visando enriquecer o processo educacional das crianças. Tais projetos abordam temas diversos que perpassam desde a conservação do patrimônio público, ao desperdício da água, higiene pessoal e bucal, horta escolar e outros. E tal prerrogativa é reforçada ao afirmarem que: “*Professores e crianças participam dos*

*projetos que a escola desenvolve: Projeto Fiscais do Meio Ambiente e Regadores da Natureza (Professor).*

Há ainda 5% dos educadores que constroem a AAE fazendo o levantamento diagnóstico da realidade da escola a partir dos problemas vivenciados por cada espaço que, por sua vez, possui especificidades distintas, mesmo localizadas na mesma zona distrital. E afirmam que a *“Agenda Ambiental é desenvolvida segundo as orientações da SEMED de acordo com a realidade da escola. É realizada com a equipe escolar para determinar quais problemáticas pertinentes na escola e depois são elaboradas ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano” (Pedagogo).*

A gestão participativa e democrática foi outro ponto destacado com 5% de educadores que buscam a participação de todos os envolvidos no processo educacional como preconiza as diretrizes da AAE, trabalhando a preservação dos espaços e do ambiente como um todo não somente com as crianças que já estão vivenciando o dia-a-dia na escola, mas também com os colaboradores, pais ou responsáveis e comunitários em geral. *“Buscamos atuar numa gestão participativa, visando o bem-estar e a qualidade dos serviços prestados à comunidade, sensibilizando quanto à preservação do patrimônio público” (Gestor).*

De acordo com Tozoni-Reis (2008) a investigação e o estudo na escola e seu entorno podem ser realizados de maneira participativa, pois ela estimula o desenvolvimento da investigação, da organização, responsabilidade e iniciativa capazes de subsidiar trabalhos coletivos voltados para a cooperação. Essas prerrogativas são balizadores para que se construa a AAE de forma real e efetivamente capaz de fazer seu papel reflexivo e transformador.

Não obstante a criação de alternativas minimizadoras para as diferentes problemáticas vivenciadas nas escolas, os educadores necessitam refletir sobre quais os verdadeiros caminhos os quais se quer chegar com o desenvolvimento das ações da AAE e da própria EA. Práticas pedagógicas que, de acordo com Jacobi (2004, p. 31) estejam *“...centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos”*.

O princípio do *“cuidar”* tão presente nos documentos norteadores da EI, merece atenção especial por todos os envolvidos no processo educacional, especialmente os professores. E nas questões ambientais o cuidado deve ser um princípio ímpar, pois é através do cuidado com todo e qualquer tipo de vida que

encontramos a essência do ser humano, dos seus valores, suas atitudes e que transformam essa mesma vida em um bem-viver (TRISTÃO; JACOBI, 2010).

## **7.2. Práticas pedagógicas exitosas realizadas pelas escolas de EI**

Os gestores e pedagogos evidenciaram os principais projetos e atividades consideradas exitosas relacionadas à AAE. Em cada escola são desenvolvidos diferentes projetos ligados às questões ambientais e socioambientais com intuito de minimizar os problemas vividos e melhorar a prática cotidiana na escola e na comunidade.

Tais projetos abordam duas principais vertentes: a primeira vertente está ligada ao meio ambiente físico e natural como preservação, degradação, água, lixo, horta, preservação do patrimônio público. Enquanto a segunda vertente elucida a questão das relações sociais que também fazem parte do ambiente, tais como: família e escola, inclusão, valores, princípios entre outros. Tais projetos são evidenciados pelos gestores e pedagogos ao enfatizarem que:

Nós temos dois grandes projetos premiados nacionalmente que são: "Reciclar para incluir" que nós trabalhamos a questão da inclusão onde há a confecção de materiais recicláveis para inclusão. Ele foi o segundo lugar no Prêmio Construindo a Nação em 2013/2014. O segundo projeto é o "Valores para a Vida" que aborda temáticas diversas sobre os valores e princípios na formação da criança que ganhou o primeiro lugar na região Norte também do Prêmio Construindo a Nação em 2014. (Gestor)

As práticas desenvolvidas pela escola com grande relevância com a participação efetiva das crianças, ou seja, o projeto "Fiscal do Meio Ambiente" e os "Regadores da Natureza". (Pedagogo)

O projeto que mais se destaca e nos possibilita resultados concretos é o "Brincando, experimentando e preservando". (Pedagogo)

Os principais projetos destacados foram: "Reciclagem do lixo e coleta seletiva", "Reciclar para incluir", "Valores para a vida", "Projeto Higiene Bucal e Alimentação Saudável", "Fiscais do Meio Ambiente", "Regadores da Natureza", "Projeto Horta", "Projeto conservação e preservação do patrimônio público",

“Projeto Brincando, experimentando e preservando”, “Projeto dos 5’S” e o “Projeto Super Água contra o Capitão Porcaria”.

Segundo Guimarães (2004, p. 31) “planejar ações pedagógicas em que as práticas sejam viabilizadas, tornam-se fundamentais na perspectiva crítica, e de certa forma, isso também já vem sendo difundido no contexto escolar a partir da proposta dos projetos pedagógicos”. Percebe-se que nas escolas pesquisadas as práticas pedagógicas voltadas para a realização de diferentes projetos surgem das necessidades de cada contexto vivenciado.

De acordo com os pedagogos, responsáveis diretos pela coordenação e acompanhamento dessas ações, os projetos desenvolvidos são capazes de enriquecer a formação das crianças através do respeito, solidariedade, diversidade, a autonomia que elas precisam cultivar para que se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e também de deveres para com a preservação da vida com qualidade nas diferentes comunidades no qual estão inseridos.

O detalhamento teórico muitas vezes não se comprova com as efetivas ações declaradas, e, portanto, segue a necessidade de um estudo complementar para verificar a congruência dos pressupostos que os educadores dizem seguir e, suas aplicações no cotidiano escolar, de modo particular com este segmento de educação infantil.

Outro fator importante no trabalho com projetos educativos é considerar os conhecimentos prévios das crianças sobre os temas, levar em conta possibilidades, necessidades e características das crianças de forma que favoreça um estudo multidisciplinar. Deve-se compreender que o conhecimento não é algo fragmentado e não se pode aprender através de um único enfoque. Dessa forma, permitirá ao professor a adequação de atividades planejadas, com materiais e recursos que permitam suporte à aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008, p. 45).

É importante também os educadores refletirem sobre um currículo que hoje se encontra globalizado, onde diversas dimensões sejam financeiras, culturais, políticas, ambientais estão interligadas. Segundo Santomé (1998, p. 27), o currículo globalizado e interdisciplinar agrupa uma variedade de práticas educacionais e representa um exemplo significativo do interesse em fazer uma análise mais apropriada e contribuir para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Tiriba (2007) afirma ainda que a EI precisa assegurar a qualidade de vida no plano de três ecologias: a pessoal, a social e a ambiental. A ecologia pessoal diz respeito às relações de cada um consigo mesmo, com o próprio corpo, com emoções e sensações corporais e sua espiritualidade. A ecologia social está ligada às relações dos seres humanos entre si, na família, entre amigos e outras comunidades que façam parte. Além da ecologia ambiental que compreendem as relações que os seres humanos estabelecem com a natureza, com a biodiversidade, de forma sustentável ou predadora, tendo por objetivos satisfazer necessidades fundamentais ou de apropriação – transformação, consumo-descarte.

Sendo assim, a AAE possibilita assim essa abordagem multidisciplinar que perpassa diferentes áreas do conhecimento e enriquece o processo de aprendizagem não somente dos aspectos ambientais, mas também dos demais aspectos de formação da criança.

### **7.3. Dificuldades e problemáticas encontradas para efetivação e consolidação da AAE**

Inúmeras dificuldades e problemáticas foram apontadas pelos gestores e pedagogos no que tange ao desenvolvimento da AAE para que ocorra sua efetivação e consolidação nas escolas de educação infantil.

As principais dificuldades foram: a) falta de recursos financeiros, materiais e pedagógicos, b) falta de tempo para avaliação e replanejamento das ações, c) falta de formação continuada para os profissionais, d) falta de espaço adequado e áreas verdes, e) falta de entendimento sobre a importância da inserção da AAE, f) falta de recursos humanos para auxílio nas atividades da AAE.

Tais dificuldades são ressaltadas nas seguintes falas dos profissionais:

A falta de tempo sem dúvidas. Precisamos de uma melhor organização das nossas ações pedagógicas que devem ser planejadas e replanejadas durante o ano letivo, requer novas metodologias e ações a serem praticadas efetivamente.  
(Gestor)

Com certeza a maior dificuldade é a falta de um espaço arborizado, mais natural e a falta de recursos financeiros e materiais para o desenvolvimento de ações mais efetivas em relação à AAE. (Gestor)

Eu acredito que deveria haver mais formações por parte da SEMED, porque logo quando a agenda ambiental foi implantada tinha um coordenador, tinha cursos para os professores, ou seja, ficou a desejar todo o acompanhamento e orientação antes dada. (Pedagogo)

Dentre as dificuldades elencadas, a falta de recursos financeiros, materiais e pedagógicos surge em 33% das falas dos gestores e pedagogos. Segundo os participantes, a SEMED precisa dar mais subsídios para a concretização das ações e atividades pertinentes à AAE. Sem incentivos financeiros, materiais pedagógicos em geral, os educadores justificam ser muito difícil realizar todas as ações que desejariam.

A falta de tempo mais flexível para a avaliação e replanejamento das ações elaboradas consiste em outra dificuldade enfrentada pelos educadores e aparece em 28% das opiniões emitidas. Eles alegam que cada vez mais as escolas estão assoberbadas de programações provenientes da própria SEMED, que acabam sobrepujando as ações elaboradas no plano de trabalho anual das escolas e desrespeitando o princípio da AAE do planejamento verdadeiramente participativo.

A falta de uma formação continuada não somente para os professores, mas também aos demais profissionais que compõem a equipe escolar, surge como dificuldade preocupante e representa 13% das falas. De acordo com os educadores, as formações precisam ser intensificadas e retomadas pela SEMED para que todos os envolvidos no processo educacional se apropriem dos conhecimentos pertinentes à importância da implementação e execução da AAE nas escolas.

Outra dificuldade é a falta de espaços adequados e áreas verdes nas escolas e representa 10% dos depoimentos. Algumas escolas não estão adequadas aos padrões mínimos estabelecidos pelo MEC para que funcionem como instituições de educação infantil. São prédios adaptados, com problemas de infraestrutura, sem áreas arborizadas, pátios ou áreas abertas, que permitam atividades mais prazerosas e recreativas tão essenciais para a educação infantil.

A falta de entendimento sobre a importância da inserção da AAE (8%) e a falta de recursos humanos para auxiliar nas atividades desenvolvidas (8%) também foram citados pelos educadores como problemáticas vivenciadas no cotidiano. Embora os gestores e pedagogos possibilitem momentos de discussão acerca da importância do desenvolvimento da AAE nas escolas, há ainda membros da comunidade escolar que não compreendem os benefícios que a mesma pode trazer para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Outra questão que merece atenção é a falta de profissionais complementando o quadro de funcionários nas escolas pesquisadas, muitas vezes a falta de realização das AAE'S é a ausência de pedagogos, administrativos e demais funções que poderiam colaborar na execução das ações não somente relacionadas à AAE, mas também nas atividades cotidianas que acabam ficando comprometidas. Em alguns casos, o gestor realiza juntamente com os professores um trabalho solitário por não ter os demais profissionais que o auxiliem nas inúmeras tarefas do dia-a-dia.

Ainda sobre as dificuldades encontradas pelos educadores, os 104 professores foram questionados sobre o acompanhamento das ações da AAE pelos assessores pedagógicos das DDZ'S e da SEMED/SEDE responsáveis pela Educação Ambiental na rede municipal.

Constatou-se que 50% deles afirmam o acompanhamento das ações realizadas pelos assessores é eventual, enquanto 29% ressaltaram que nunca houve tal acompanhamento, por fim, 21% responderam haver um suporte contínuo por parte dos assessores no desenvolvimento das referidas ações (Tabela 22).

Observa-se que esse acompanhamento é diferenciado nas áreas geográficas e avaliado disformemente pelos educadores. Não há como se ter uma genuína compreensão desse acompanhamento, uma vez que na mesma escola é respondido quase que contraditoriamente pelos educadores respondentes. Estudos complementares sobre o entendimento desse acompanhamento poderiam ajustar tais nuances.

Tabela 22 – Acompanhamento das ações da AAE pelos assessores das DDZ'S e SEMED/SEDE

DDZ	NUNCA	ÀS VEZES	SIM	TOTAL
SUL	2	13	3	18
CENTRO SUL	12	6	0	18
OESTE	5	11	9	25
NORTE	3	10	6	19
LESTE I	4	9	1	14
LESTE II	4	3	3	10
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>30</b>	<b>52</b>	<b>22</b>	<b>104</b>
<b>PERCENTUAL %</b>	<b>29</b>	<b>50</b>	<b>21</b>	<b>100,00</b>

Fonte: SILVA, 2015.

Os professores também avaliaram diferentes aspectos relacionados ao desenvolvimento da AAE nas escolas em que atuam. A tabela 23 demonstra a opinião dos professores acerca dos aspectos avaliados utilizando conceitos que perpassam desde muito bom, bom, regular, precisa melhorar e não se aplica.

O primeiro aspecto foi a AAE como um todo na escola onde 12% classificaram como muito bom, 63% como bom, 12% regular, 13% precisa melhorar e 0% não se aplica. O segundo aspecto foi o material pedagógico disponível na escola no qual 3% disseram ser muito bom, 31% consideraram bom, 32% regular, 32% precisa melhorar e 2% não se aplica.

O terceiro aspecto avaliado foi o assessoramento pedagógico para a realização do planejamento das ações da AAE, sendo considerado muito bom por 9% dos professores, 4% classificaram como bom, 18% regular, 22% precisa melhorar e 7% não se aplica. O assessoramento pedagógico para a realização das atividades também foi um aspecto avaliado pelos professores e teve 12% que disseram ser muito bom, 50% bom, 21% consideram regular, 12% afirmaram que precisa melhorar e 5% não se aplica.

Outro aspecto foi o envolvimento da equipe escolar na realização das ações onde 28% consideram muito bom, 63% bom, 4% regular, 5% precisa melhorar e 0% não se aplica. O incentivo a formação continuada para a educação ambiental também foi outro aspecto avaliado pelos docentes e teve 5% que acreditam estar muito bom, 18% classificaram como bom, 19% consideram regular, 49% que precisa melhorar e 9% não se aplica. Por fim, o aspecto referente ao apoio dos pais às atividades da AAE teve 6% dos professores que classificaram como muito bom, 32% afirmaram ser bom, 19% regular, 41% consideram que precisa melhorar e 2% não se aplica.

Tabela 23 – Aspectos relacionados à AAE na EI

Aspectos	Muito Bom %	Bom %	Regular %	Precisa Melhorar %	Não se Aplica %	Total %
O AAE como um todo na escola	12	63	12	13	-	100
Material pedagógico disponível na escola	3	31	32	32	2	100
Assessoramento pedagógico para realização do planejamento	9	4	18	22	7	100
Assessoramento pedagógico para realização das atividades	12	50	21	12	5	100
Envolvimento da equipe escolar na realização das ações	28	63	4	5	-	100
Incentivo à formação continuada para educação ambiental	5	18	19	49	9	100
Apoio dos pais às atividades da AAE	6	32	19	41	2	100

Fonte: SILVA, 2015.

Percebe-se que dos aspectos avaliados pelos docentes, mesmo com tantas dificuldades elencadas, o desenvolvimento da AAE como um todo ainda é considerado bom para 63% dos professores. No entanto, o material pedagógico disponível foi considerado regular e precisa melhorar, ambos com 32% de classificação pelos participantes. O assessoramento pedagógico para realização do planejamento merece atenção por parte dos profissionais responsáveis, tendo em vista que foram altos os percentuais classificados entre regular (18%) e precisa melhorar (22%).

Já o assessoramento pedagógico na realização das atividades foi considerado bom com 50% de classificação pelos docentes, mas também merece ser revisto devido 21% acharem regular. Vale ressaltar que, embora tenham inúmeras dificuldades para desenvolver as ações ligadas à AAE, 28% acreditam que o envolvimento da equipe escolar seja muito bom e 63% acreditam ser bom, evidenciando o compromisso que os educadores têm em realizar as ações propostas.

Dois aspectos preocupantes foram: o incentivo à formação continuada para a EA em que 49% dizem que precisa melhorar e 19% considera ainda regular, bem como o apoio dos pais nas atividades da AAE em que 41% afirmam que precisa melhorar e 19% classificaram como regular. Tais aspectos merecem uma reflexão por parte da SEMED e gestores para que possibilite a formação continuada de forma mais intensificada aos professores, mas também no estímulo

aos pais para que participem e se envolvam efetivamente nas ações organizadas pelas instituições de ensino.

Com base nas dificuldades apresentadas pelos educadores na presente pesquisa, percebe-se que há problemas de diferentes origens sejam elas de infraestrutura, falta de recursos materiais, financeiros e humanos, incentivo à formação dos docentes e demais profissionais, assessoramento pedagógico como um todo, falta de tempo para organização e avaliação contínua das atividades desenvolvidas da AAE, além do apoio pelos pais que ainda precisa melhorar na execução dessas atividades.

Para que haja mudanças concretas no levantamento dos problemas nas instituições de ensino e identificação das ações a serem executadas, é fundamental toda uma mobilização de recursos humanos, financeiros, pedagógicos (MEC, SECAD, 2007). A SEMED como mantenedora precisa dar suporte necessário nesse sentido, oferecendo condições reais para que as ações da AAE possam ser realizadas de forma efetiva. Não somente com as verbas federais utilizadas (PDDE, PDE, PDDE Sustentável, entre outros), mas principalmente com os recursos primários provenientes da própria SEMED que mantém o funcionamento das escolas como um todo.

No que diz respeito à organização do tempo nas escolas de EI, segundo Barbosa e Horn (2001) o cotidiano de uma EI precisa prever momentos diferenciados de acordo com as necessidades das crianças menores que são diferentes das crianças maiores. As autoras afirmam ainda que a organização do tempo precisa observar três necessidades importantes, tais como: a) necessidades biológicas – ligadas ao repouso, alimentação, higiene, faixa etária; b) necessidades psicológicas – relacionadas ao tempo e ao ritmo que cada criança possui para realização das tarefas propostas; c) necessidades sociais e históricas – dizem respeito à cultura e estilo de vida, como por exemplo, a forma de organização institucional da escola infantil.

O planejamento das atividades, de acordo com a proposta pedagógico-curricular da SEMED, deve ser contínuo. Cada momento da rotina das crianças, experiências propostas que visem a formação de capacidades, organização do ambiente, material utilizado, enfim, cada elemento constituinte desse processo requer dos professores análise sistemática e minuciosa (SEMED, p. 81, 2013).

Quanto à formação dos professores, Sorrentino e Trajber (2007) ressaltam que a mesma deve acontecer tanto como formação inicial nas licenciaturas e no magistério como também de forma continuada de professores em serviço para que se garanta o cumprimento da Política Nacional de Educação Ambiental. E enfatizam ainda que:

Instâncias dialógicas, onde circulam conhecimentos e experiências da práxis pedagógica, são fundamentais para a formação de professores, pois estes aprendem principalmente com a troca de vivências {...} Esses encontros instigam o professor a pensar na educação e no meio ambiente sob uma perspectiva provocadora, tendo como premissas o exercício da cidadania quanto ao acesso aos bens ambientais, enfocando o caráter coletivo de sua responsabilidade pela sustentabilidade local e planetária (SORRENTINO; TRAJBER, 2007, p.19).

Além da formação inicial e continuada, Tardif (2002) ressalta que os saberes adquiridos pelos professores são construídos a partir dos conhecimentos aprendidos na formação educacional que, por sua vez, serão somados as experiências vivenciadas no trabalho pedagógico e sistematizados para embasamento da prática docente.

Por isso, o processo de formação continuada dos professores e demais profissionais que colaboram para o projeto educativo não deve ficar em segundo plano pelos órgãos gestores dos sistemas educacionais. Incitar a troca de experiências entre os docentes que já desenvolvem cotidianamente atividades enriquecedoras para o processo educacional é um dos mecanismos de fortalecimento da EA e a busca por práticas sustentáveis tão comumente discutidas.

A ausência de áreas verdes nas escolas pesquisadas, bem como edificações sem áreas abertas e muitas vezes inadequadas para o funcionamento adequado das escolas de EI, representa outra preocupação vivida pelos educadores. Tiriba (2007) defende a ideia de que ao serem obrigadas a permanecerem em lugares fechados e impedidas de se integrarem ao universo do qual fazem parte, as crianças sofrem uma dupla alienação: do mundo maior que estão inseridas e dos desejos emitidos pelo corpo que também constitui a natureza.

Na proposta pedagógica de educação infantil da SEMED é ressaltado que as instituições devem explorar o ambiente externo, pois possibilitará a construção das primeiras noções de cuidado com o meio ambiente, a interação com adultos e crianças, brincadeiras diversas, exploração dos espaços e contato com a natureza. Todas essas experiências são importantes para o favorecimento da aprendizagem das crianças (SEMED, 2013, p. 40).

No entanto, como proporcionar tais experiências se as escolas não possuem espaços que apresentam estas características? São rodeados por paredes, salas fechadas, sem alternativas de contato com o ambiente natural e até mesmo pouco propício para as interações sociais que devem estimular o desenvolvimento os diferentes aspectos de formação integral da criança.

A participação e apoio efetivo da comunidade escolar incluindo pais, demais profissionais da educação, bem como comunitários e parceiros, também configura como um grande percalço para a realização das ações relativas à AAE contrariando dessa forma os princípios norteadores de elaboração da mesma.

Segundo Barbosa e Horn (2008) a participação dos pais é valiosa em todos os sentidos. Para tal, a escola deve mantê-los informados dos projetos, das atividades desenvolvidas, dos temas que estão sendo trabalhados, tendo em vista que os responsáveis possam participar do envio de materiais, na proposição de experiências e partilha dos saberes.

De acordo com Loureiro (2004) participar significa compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar a igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, garantido a todos o direito de construir sua história no planeta e, ainda exercitarmos a comunhão.

Sendo assim, envolver a comunidade escolar nas ações pedagógicas não somente da AAE, mas do projeto educativo como um todo, requer uma reflexão profunda dos educadores acerca da participação como cerne da aprendizagem política, não imediatista e voltada para a gestão efetivamente democrática (GADOTTI, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a concepção da Agenda 21 Global na Conferência das Nações Unidas conhecida como Rio-92, houve uma preocupação da humanidade representada pelos diferentes países signatários em repensar o planejamento territorial em busca de um desenvolvimento econômico e social de maneira sustentável (BARTLO; ANDRADE; CAVARSAN, 2013). Para auxiliar nesse processo de reflexão acerca das questões ambientais, a educação surge como elemento fundamental na mudança e até mesmo transformação na postura comportamental dos indivíduos.

Com o desenvolvimento da presente pesquisa, em que se propôs analisar a trajetória de elaboração e implementação da Agenda Ambiental Escolar (AAE) nas escolas de educação infantil da SEMED, inúmeras reflexões emergiram em relação ao processo em questão deste importante instrumento que representa a própria Educação Ambiental no contexto educativo.

A primeira reflexão a ser destacada diz respeito ao perfil dos participantes da pesquisa, no qual foram incluídos gestores, pedagogos e professores, com o intuito de demonstrar diferentes pontos de vista no que concerne ao processo de construção da AAE nas instituições de EI pesquisadas. Todas as gestoras e pedagogas são do sexo feminino, a maioria está na faixa etária entre 30 a 40 anos, com mais de 5 anos de experiência em educação infantil, com formações acadêmicas específicas para atuação nas funções de suas respectivas competências. No entanto, um dado preocupante é que grande parte das professoras afirma não possuir cursos de aperfeiçoamento na área de educação ambiental, além de não terem participado das formações continuadas oferecidas pela SEMED.

A segunda reflexão é o entendimento que as educadoras possuem sobre o significado da AAE no contexto educacional. As concepções presentes estão intimamente ligadas ao conceito de meio ambiente voltado para conservação, preservação, formação de hábitos saudáveis, degradação e esgotamento dos recursos naturais. A formação da criança em todos seus aspectos sociais, culturais, cognitivos, emocionais que contribuem para a mudança comportamental

daqueles que serão futuros cidadãos é um componente que ainda necessita de maior aprofundamento e discussão por parte dos educadores.

Refletir que somos parte integrante de um ambiente complexo e que estabelecemos relações com os diferentes elementos que o compõem é fator primordial para a compreensão dos princípios norteadores da Agenda Ambiental seja ela global, nacional, local e escolar. Como afirma Boff (2015, p. 157) “Ninguém vive fora da rede de relações que sustenta o universo no qual cada um está imerso”.

A educação ambiental deve educar para a cidadania, contribuindo para a construção da ação política que a coletividade precisa internalizar e tornar-se responsável pelo mundo do qual faz parte (SORRENTINO, *et. al.*, 2005). Partindo desse pressuposto, a aplicabilidade da AAE constitui em outra questão reflexiva proveniente da referida pesquisa. Embora os educadores participem integralmente do processo de elaboração e execução da mesma, os documentos norteadores utilizados provenientes das diferentes esferas educacionais são considerados muitas vezes parcialmente adequados ou que necessitam de melhor adequação para os diversos contextos existentes.

Os principais pontos elencados pelos educadores foram: a) diretrizes distantes da realidade peculiar de cada comunidade escolar - em muitas situações, escolas situadas no mesmo espaço geográfico possuem especificidades distintas e problemáticas ambientais diferenciadas; b) adequação das diretrizes de acordo com a educação infantil – o respeito aos aspectos de desenvolvimento de acordo com a faixa etária trabalhada precisam ser levados em consideração, pois diferem completamente das demais etapas de ensino da educação básica; c) apoio efetivo da SEMED na realização das ações da AAE – sessões de estudo e discussão das ações realizadas, além de suporte pedagógico e financeiro na concretização das mesmas.

A trajetória de consolidação da AAE também foi analisada no decorrer da pesquisa, onde diversas ações pedagógicas foram evidenciadas pelos educadores. Destacamos os inúmeros projetos criados pelas próprias escolas com o objetivo de minimizar as problemáticas socioambientais vivenciadas, bem como atividades pedagógicas pontuais que enaltecem os temas ligados ao meio ambiente como um todo.

São iniciativas regadas de criatividade, disseminação de valores e atitudes transformadoras de suas respectivas realidades, embora a escola também possua limitações na reivindicação de melhores condições e qualidade de vida na comunidade, bairro ou cidade.

As dificuldades e percalços ainda enfrentados pelos educadores na solidificação da AAE também precisam de um olhar diferenciado por todos aqueles que constroem o processo educacional em geral. Em especial a SEMED, enquanto órgão responsável pela manutenção e funcionamento das instituições de educação infantil, deve subsidiar com mais aporte logístico, financeiro e infraestrutura, de recursos materiais e pedagógicos, além de humanos para que AAE seja efetivamente consolidada nos espaços educativos.

A formação inicial e continuada dos educadores nas diferentes funções exercidas (sejam gestores, pedagogos e professores) e inclusive a inserção dos demais profissionais que realizam o “fazer” pedagógico, requer maior incentivo e apoio pela equipe de assessores pertencentes ao setor de Educação Ambiental da SEMED. Sugere-se inclusive um instrumento metodológico de acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na AAE, tendo em vista que a comunidade escolar necessita reavaliar continuamente os pontos positivos alcançados e os pontos negativos a serem aprimorados.

A pesquisa também propiciou uma reflexão maior e mais abrangente sobre como a Educação Ambiental e a AAE vem sendo direcionadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem nas escolas de educação infantil jurisdicionadas pela SEMED. É evidente que as demais etapas da educação básica (séries iniciais e finais) não foram inclusas no referido estudo, contudo as informações obtidas nos remetem a compreensão sobre a pouca valorização das ações da AAE no âmbito educacional e, sobretudo, nas políticas públicas educacionais que dão subsídios legais para concretização das mesmas.

Mesmo com tantos obstáculos a serem transpostos, os educadores seguem muitas vezes solitários, mas não menos compromissados com a transformação de suas respectivas realidades sociais, econômicas, culturais e porque não educacionais.

Sendo assim, com a realização do presente estudo e dos resultados alcançados, acreditamos que haverá enriquecimento das discussões para

elaboração de novas proposituras capazes de consolidar a AAE como alternativa de melhoria da postura socioambiental de toda a comunidade escolar.

Por fim, concluímos com um pequeno poema de um líder Cherokee, chamado Norman H. Russel e retomado por *BOFF (2015)*.

*“Assim como uma árvore não termina na ponta de suas raízes ou de sua  
copa,  
assim como um pássaro não termina em suas penas ou em seu voo,  
assim como a terra não termina na montanha mais alta,  
assim eu também não termino no meu braço, no meu pé ou na minha pele,  
mas ininterruptamente me estendo para fora, pelo espaço e pelo tempo,  
com minha voz e meu pensamento,  
pois minha alma é o universo”.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem. HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTLO, Roger Henrique. et. al. A Geografia e a Agenda 21: práticas educacionais em busca de uma consciência ambiental. Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL. n. 5, vol. 1, jul-dez, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BRASIL. **Lei 6.938**, de 31.08.1981. **Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências**. DOU 02.09.1981.

BRASIL (República Federativa do Brasil). **Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: Imprensa Nacional, 28.04.1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA**. 3. ed. Brasília, DF: MMA/MEC, 2005.

BRASIL. Brasília, DF. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União. Brasília 18 jun. 2012. Seção 1, p.70.

BRASIL. Brasília, DF. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União. Brasília 18 dez. 2009. Seção 1, p.18.

BRASIL. Manaus, AM. Decreto Estadual nº 25.043, de 01 de junho de 2005. **Cria a Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado do Amazonas – CIEA/AM**. Diário Oficial do Estado do Amazonas. Amazonas 01 de jun. 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do Humano, Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, Isabel Cristina. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CAPITULINO, Catarina; ALMEIDA, Ordália. Professores da Educação Infantil e a prática da Educação Ambiental: contexto educativo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. v. 31, n. 1, p. 117-137, jan/jun. 2014.

CNUMAD. Agenda 21: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. São Paulo: Secretaria de Estado do Meio Ambiente (trad.), 1997, 382 p.

CRUZ, Raquel; TROIS, Loide. **Educação Ambiental: Provocações no cotidiano da Educação Infantil**. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2894/829>.

FARIA, Vitória. SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Editora Olho d' Água, 2009.

GADOTTI, Moacir. Caminhos da ecopedagogia. **Debates socioambientais**. 1997, n.2, v. 7, p. 19-27.

\_\_\_\_\_. Ecopedagogia e Educação para a Sustentabilidade. **Revista Escola Pública da Universidade do Mato Grosso** - vol. 02, n. 02, outubro 1993.

\_\_\_\_\_. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, C. & TRINDADE, M. N. (Org.). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, José Carlos de Souza. **Educação ambiental nas escolas de ensino fundamental: estudo de caso**. Garanhuns: Ed. do autor, 2006.

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

GÜNTHER, Hartmut; ELALI, Gleice; PINHEIRO, José. **A abordagem multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: características, definições e implicações**. Universidade de Brasília, Série Textos de Psicologia Ambiental, Brasília, n. 23, 2004.

HIGUCHI, Maria Inês. AZEVEDO, Genoveva. Educação como processo na construção da cidadania. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004. 140 p.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**. Universidade de São Paulo, n. 118, São Paulo, março/2003.

JACOBI, Pedro. Educar para a Sustentabilidade: complexidade, reflexividade, desafios. **Revista Educação e Pesquisa** - vol. 31/2- maio-agosto 2005, FEUSP.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. LIMA, Gustavo Ferreira da C. **As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental**. Ambiente & Sociedade. São Paulo v. XVII, n. 1, jan-mar. 2014, p. 23-40.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlic Orth. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEMONS, Haroldo Mattos. **A Agenda 21 no Brasil**. Disponível em: <http://www.brasilpnuma.org.br/saibamais/agenda21.html>

LIMA, Gustavo F. da C. Educação, sustentabilidade e democracia: explicitando a diversidade de projetos político-pedagógicos. Curitiba: Editora UFPR, Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 20, p. 69-75, jul-dez., 2009.

LOUREIRO, Carlos Frederico. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MANZINI, Eduardo José. Consideração para elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003.

MARANHÃO, Damaris. **Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais da saúde**.

Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MMA/CPDS. Ministério do Meio Ambiente. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. **Agenda 21 brasileira: ações prioritárias**. 2. ed. Brasília: MMA, 2004. 158 p.; 21 cm.

MMA/CPDS. Ministério do Meio Ambiente. Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional. **Agenda 21 brasileira: resultado da consulta nacional**. 2. ed. Brasília: MMA, 2004. 158 p.; 21 cm.

MMA/Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. **Programa Agenda 21. Agenda 21 Local – Resultados Selecionados**. Brasília: MMA, 2011.

MEC/SECAD. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, outubro, 2007.

MEC/SECAD. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais**. Brasília: 2012, 46 p.: il.

MEC/MMA. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-Vida Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo a Agenda 21 na Escola**. Brasília: MEC, 2004.

MEC/SEF – Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental. **Educação Ambiental Legal**. Brasília: MEC, 2002.

MEDEIROS, Aurélia B. et al. **A importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais**. Revista Faculdade Montes Belos, v. 4, n. 1, set., 2011.

MORADILLO, Edilson F. OKI, Maria da Conceição M. **Educação Ambiental na Universidade: construindo as possibilidades**. Quim. Nova. Vol. 27, n. 2, 2004.

NASCIMENTO, Dinalva Melo. **Metodologia do Trabalho Científico: Teoria e Prática**. 2 ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

NASCIMENTO, Luís Felipe. **Gestão Ambiental e sustentabilidade**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012. 148p. : il.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?** Consulta Pública. Agosto de 2010.

POSSAMAI, Fábio. A posição do ser humano no mundo e a Land Ethic. **Revista de Bioética y Derecho**. n. 23, setembro de 2011.

REIGOTA, Marcos. **A Floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos). 2006.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROJAS, Jucimara. Conversas no meu jardim: o olhar fenomenológico no processo educativo. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida (Org.). **Desenvolvimento de sustentabilidade: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED. Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil. Manaus, 2013.

\_\_\_\_\_. Agenda Ambiental Escolar. Manaus, 2009.

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinariedade**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental: possibilidades e limitações**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago, 2005.

SORRENTINO, M. "De Tbilisi a Tessaloniki, a educação ambiental no Brasil". In: Jacobi, P. (org.). Educação, meio ambiente e cidadania – reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1997.

SORRENTINO, Marcos. TRAJBER, Rachel. Políticas de educação ambiental do órgão gestor. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: 2007.

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

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. Seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.13, n. 76, jul/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. **Crianças da Natureza.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article).

TOZZONI-REIS, Marília Freitas. A inserção da educação ambiental na escola. Educação Ambiental no Brasil. **TV Escola/Salto para o Futuro.** Rio de Janeiro: boletim 01, março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas.** Loureiro, Carlos F. (org.) In: A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, nov. 2004, 140 p.

TRISTÃO, Martha. JACOBI, Pedro (Orgs.). Educação Ambiental e os movimentos de um campo de pesquisa. São Paulo: Annablume, 2010.

VELOSO, Najla. Entre camelos e galinhas, uma discussão acerca da vida na escola. In: **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola.** Brasília: 2007.

VIÉGAS, Aline. GUIMARÃES, Mauro. Crianças e educação ambiental na escola: associação necessária para um mundo melhor? **Revista Brasileira de Educação Ambiental.** Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, nov. 2004, 140 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

## Apêndice 1 – Roteiro para entrevista com os gestores

1. Tempo de atuação na gestão na EI:
2. Tempo de atuação na atual escola de EI:
3. Tipo de atuação antes da gestão:
4. Tipo de formação acadêmica:
5. Como se dá a atuação no desenvolvimento da AAE nesta escola?
6. Vocês seguem algumas normas e documentos nas atividades da Agenda Ambiental? Quais?
7. Essas normas e documentos são adequados no seu ponto de vista?
8. Que tipo de mudanças, a seu ver, seriam necessárias, para uma maior eficácia na implementação e consolidação da Agenda Ambiental na EI?
9. Você participa ativamente na elaboração da Agenda Ambiental proposta pela SEMED?
10. Qual a prioridade que você considera primordial para a Agenda Ambiental na EI, entre as demais temáticas desenvolvidas na AAE?
11. O que pode mudar na aprendizagem (formação) das crianças no desenvolvimento da AAE desde a EI?
12. Quais as práticas pedagógicas ou projetos desenvolvidos pela escola que você considera exitosas relacionadas à Agenda Ambiental Escolar?
13. Na sua escola quais os maiores problemas para o efetivo desenvolvimento da Agenda Ambiental? Como o pedagogo (e professores) recebem essa atribuição no dia-a-dia?

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Turnos de trabalho: \_\_\_\_\_

## Apêndice 2 – Roteiro para entrevista com os pedagogos

1. Tempo de atuação como pedagogo na EI:
2. Tempo de atuação na atual EI:
3. Tipo de atuação anterior a atual:
4. Tipo de formação acadêmica:
5. Como se dá sua atuação no desenvolvimento da AAE nesta escola?
6. Vocês seguem algumas normas e documentos nas atividades da Agenda Ambiental? Quais?
7. Essas normas e documentos são adequados no seu ponto de vista?
8. Que tipo de mudanças, a seu ver, seriam necessárias, para uma maior eficácia na implementação e consolidação da Agenda Ambiental na EI?
9. Você participa ativamente na elaboração da Agenda Ambiental proposta pela SEMED?
10. Qual a prioridade que você considera primordial para a Agenda Ambiental na EI, entre as demais temáticas desenvolvidas na AAE?
11. O que pode mudar na aprendizagem (formação) das crianças no desenvolvimento da AAE desde a EI?
12. Quais as práticas pedagógicas ou projetos desenvolvidos pela escola que você considera exitosas relacionadas à Agenda Ambiental Escolar?
13. Na sua escola quais os maiores problemas para o efetivo desenvolvimento da Agenda Ambiental? Como o gestor (e professores) recebem essa atribuição no dia-a-dia?

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Turnos de trabalho: \_\_\_\_\_

### Apêndice 3 – Modelo de questionário para os professores

Caro(a) professor(a),

Obrigada por participar da pesquisa A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS – AM.

Por favor, responda todas as questões, tendo em mente que não existem respostas certas ou erradas. Estas expressam sua visão que nos ajudará a ter uma ideia desse âmbito de atuação escolar.

Muito Obrigada.

#### Sobre você:

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
2. Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem
3. Tempo de atuação na Educação Infantil (EI): \_\_\_\_\_ anos
4. Formação acadêmica:  
( ) Licenciatura em Pedagogia ( ) Normal Superior ( ) Outra. Qual?  
\_\_\_\_\_
5. Você possui especialização? Qual? \_\_\_\_\_
6. Você possui formação na área de educação ambiental?  
( ) Não ( ) Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_
7. Você tem feito os cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada na área de educação ambiental que a SEMED oferece?  
( ) sempre ( ) às vezes ( ) nunca

#### Sobre a Agenda Ambiental Escolar:

8. Você já participou da elaboração e implementação da AAE em outra escola?  
( ) sim ( ) não

9. Na escola atual como são desenvolvidos os projetos da AAE?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. A AAE na EI é necessária? ( ) Sim ( ) Não. Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Você conhece as orientações, diretrizes e procedimentos de implementação da Agenda Ambiental Escolar?  
( ) sim ( ) não Cite aqueles que vc considera mais importante:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Há acompanhamento das ações da Agenda Ambiental Escolar por parte dos assessores da DDZ ou SEMED-Sede?  
 sim     às vezes     nunca
13. Agora indique com um "X" na coluna que melhor reflete sua opinião a respeito desses aspectos relacionados à Agenda Ambiental Escolar (AAE) na EI?

**MB** = Muito Bom; **B** = Bom; **R** = Regular; **PM**= Precisa Melhorar; **NA** = Não se aplica

Aspectos	MB	B	R	PM	NA
O AAE como um todo na escola					
Material pedagógico disponível na escola					
Assessoramento pedagógico para realização do planejamento					
Assessoramento pedagógico para realização das atividades					
Envolvimento da equipe escolar na realização das ações					
Incentivo à formação continuada para educação ambiental					
Apoio dos pais às atividades da AAE					

#### Sobre sua forma de pensar a Educação Ambiental:

1. O que é Educação Ambiental para você?

---



---



---

2. Como você classificaria a PRIORIDADE da Educação Ambiental como componente curricular na educação infantil?  
 prioridade máxima     prioridade relativa     não é prioridade
3. Entre os temas apontados abaixo PARA DESENVOLVIMENTO NA EI, procure fazer classificação de prioridade (sendo **1 MAIOR** e **10 MENOR**)

Temas	
Consumo de água	
Consumo de energia	
Consumo de produtos orgânicos	
Coleta Seletiva	
Descarte de resíduos	
Cuidado com plantas	
Cuidado com animais	
Reuso de objetos	
Higiene Pessoal	
Respeito ao patrimônio material	



## Apêndice 4 – Termo de Anuência

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Ambiente e  
Sustentabilidade na Amazônia PPG/CASA  
Mestrado Acadêmico

Manaus, 18 de março de 2015.

De: Ádria Marinho da Silva – Mestranda do PPGCASA/UFAM

Para: Ana Maria da Silva Falcão – Subsecretária de Gestão Educacional/SEMED

Prezada Diretora,

Ao cumprimentá-la, respeitosamente venho através deste, solicitar seu consentimento para a aplicação e participação de gestores, pedagogos e professores dos CMEI's de 06 divisões distritais urbanas da SEMED, no projeto de pesquisa intitulado: **A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM**. Esse projeto é parte de meu mestrado no PPG-CASA da UFAM sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi.

O objetivo é analisar como vem sendo elaborada e implementada a Agenda Ambiental Escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil a partir da visão dos diferentes atores da EI. A amostra será de 10 % dos CMEI'S distribuídos nas DDZ's da Zona Urbana que correspondem ao total de 11 escolas infantis. Os gestores e pedagogos serão entrevistados, enquanto que os professores responderão a um questionário autodirigido. A participação é voluntária e a aplicação dos instrumentos será mediante prévio acordo de local e data, afim de não prejudicar o andamento dos trabalhos na escola. Os dados coletados através das entrevistas e questionários serão apenas utilizados para análise e tratamento pela própria pesquisadora e ficarão sob minha responsabilidade. Ressalto ainda que os benefícios ao se realizar este estudo estão relacionados a evidenciar as contribuições e importância que a Agenda Ambiental possui no espaço escolar, especialmente na educação infantil, colaborando assim para o desenvolvimento de princípios e valores mais sustentáveis.

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente.

Ádria Marinho da Silva  
Mestranda do PPGCASA/UFAM

-----**Termo de anuência Declarado**-----

Declaro, para fins de anuência do projeto de pesquisa, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e que todos os dados referentes aos participantes serão confidenciais e utilizados somente para fins acadêmicos.

Marcionília Bessa Freire  
Diretora do Departamento de Gestão Escolar/SEMED

## Apêndice 5 – TCLE para o Gestor

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – GESTOR

Senhor (a) Gestor (a),

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS – AM**. O projeto de pesquisa será executado pela mestrandia do PPGCASA Profa. Especialista ÁDRIA MARINHO DA SILVA, sob a orientação e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi. O objetivo deste estudo é analisar como vem sendo elaborada e implementada a Agenda Ambiental Escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil de Manaus.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas relacionadas ao tema em questão através da técnica de entrevista, objetivando evidenciar as contribuições e importância que a Agenda Ambiental possui no espaço escolar, especialmente na educação infantil. Se o (a) Sr. (a) concordar, as entrevistas serão gravadas e terão duração de 30 minutos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa poderão ser associados ao tempo disponibilizado para responder à entrevista e ter uma interrupção nas atividades regulares, bem como constrangimentos e desconfortos causados pelas respostas e informações dadas, expondo assim pontos de vista que podem não ser, necessariamente, de agrado dos gestores públicos. Para reparar esses possíveis riscos está assegurada a garantia de acompanhamento psicológico por profissional especializado aos participantes, caso os mesmos sintam-se prejudicados com qualquer tipo de constrangimento ocasionado, conforme preconiza a Resolução 466/2012. Além de cuidados que foram tomados como a não inclusão de perguntas de cunho estritamente pessoal, de conteúdo político-partidário ou sobre temas ideológicos e completo sigilo acerca das informações repassadas, não havendo exposição de nomes, dados pessoais, identificação das escolas participantes ou qualquer outro tipo de informação. Se você aceitar participar, estará contribuindo para um novo repensar sobre as atividades pedagógicas e programas ou projetos ligados à Agenda Ambiental, que venham a ser melhorados no enriquecimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação acerca deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores, Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi (email: mines@inpa.gov.br), na Av. André Araújo, nº 2936, Petrópolis, INPA, Campus Principal, pelo telefone (92) 3643-3145, e Ádria Marinho da Silva (email: [drinhamarinho@hotmail.com](mailto:drinhamarinho@hotmail.com)), na Rua da Paz, s/n, Coroado III, telefone (92) 3644-7385, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado 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. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## Apêndice 6 – TCLE para o Pedagogo

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PEDAGOGO

Senhor (a) Pedagogo (a),

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS – AM**. O projeto de pesquisa será executado pela mestranda do PPGCASA Profa. Especialista ÁDRIA MARINHO DA SILVA, sob a orientação e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi. O objetivo deste estudo é analisar como vem sendo elaborada e implementada a Agenda Ambiental Escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil de Manaus.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas relacionadas ao tema em questão através da técnica de entrevista, objetivando evidenciar as contribuições e importância que a Agenda Ambiental possui no espaço escolar, especialmente na educação infantil. Se o (a) Sr. (a) concordar, as entrevistas serão gravadas e terão duração de 30 minutos.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa poderão ser associados ao tempo disponibilizado para responder à entrevista e ter uma interrupção nas atividades regulares, bem como constrangimentos e desconfortos causados pelas respostas e informações dadas, expondo assim pontos de vista que podem não ser, necessariamente, de agrado dos gestores públicos. Para reparar esses possíveis riscos está assegurada a garantia de acompanhamento psicológico por profissional especializado aos participantes, caso os mesmos sintam-se prejudicados com qualquer tipo de constrangimento ocasionado, conforme preconiza a Resolução 466/2012. Além de cuidados que foram tomados como a não inclusão de perguntas de cunho estritamente pessoal, de conteúdo político-partidário ou sobre temas ideológicos e completo sigilo acerca das informações repassadas, não havendo exposição de nomes, dados pessoais, identificação das escolas participantes ou qualquer outro tipo de informação. Se você aceitar participar, estará contribuindo para um novo repensar sobre as atividades pedagógicas e programas ou projetos ligados à Agenda Ambiental, que venham a ser melhorados no enriquecimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação acerca deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores, Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi (email: mines@inpa.gov.br), na Av. André Araújo, nº 2936, Petrópolis, INPA, Campus Principal, pelo telefone (92) 3643-3145, e Ádria Marinho da Silva (email: [drinhamarinho@hotmail.com](mailto:drinhamarinho@hotmail.com)), na Rua da Paz, s/n, Coroado III, telefone (92) 3644-7385, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado 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. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável

## Apêndice 7 – TCLE para os professores

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR

Senhor (a) Professor (a),

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do Projeto de Pesquisa intitulado: **A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS – AM**. O projeto de pesquisa será executado pela mestrandia do PPGCASA Profa. Especialista ÁDRIA MARINHO DA SILVA, sob a orientação e supervisão da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi. O objetivo deste estudo é analisar como vem sendo elaborada e implementada a Agenda Ambiental Escolar nos Centros Municipais de Educação Infantil de Manaus.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas relacionadas ao tema em questão através da técnica de questionário, objetivando evidenciar as contribuições e importância que a Agenda Ambiental possui no espaço escolar, especialmente na educação infantil.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa poderão ser associados ao tempo disponibilizado para responder à entrevista e ter uma interrupção nas atividades regulares, bem como constrangimentos e desconfortos causados pelas respostas e informações dadas, expondo assim pontos de vista que podem não ser, necessariamente, de agrado dos gestores públicos. Para reparar esses possíveis riscos está assegurada a garantia de acompanhamento psicológico por profissional especializado aos participantes, caso os mesmos sintam-se prejudicados com qualquer tipo de constrangimento ocasionado, conforme preconiza a Resolução 466/2012. Além de cuidados que foram tomados como a não inclusão de perguntas de cunho estritamente pessoal, de conteúdo político-partidário ou sobre temas ideológicos e completo sigilo acerca das informações repassadas, não havendo exposição de nomes, dados pessoais, identificação das escolas participantes ou qualquer outro tipo de informação. Se você aceitar participar, estará contribuindo para um novo repensar sobre as atividades pedagógicas e programas ou projetos ligados à Agenda Ambiental, que venham a ser melhorados no enriquecimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Se depois de consentir em sua participação o (a) Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação acerca deste estudo, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com os pesquisadores, Profa. Dra. Maria Inês Gasparetto Higuchi (email: mines@inpa.gov.br), na Av. André Araújo, nº 2936, Petrópolis, INPA, Campus Principal, pelo telefone (92) 3643-3145, e Ádria Marinho da Silva (email: [drinhamarinho@hotmail.com](mailto:drinhamarinho@hotmail.com)), na Rua da Paz, s/n, Coroado III, telefone (92) 3644-7385, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, telefone (92) 3305-1181, Ramal 2004.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado 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. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador Responsável



## Anexo 2 – Relação dos CMEI'S por Divisão Distrital/SEMED

DISTRITO	CÓDIGO	UNIDADES EDUCACIONAIS
DRE I	68	JARDIM DA INFANCIA CASA DA CRIANCA
DRE I	112	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. JOSE ERICO PEREIRA DE SOUZA
DRE I	570	PRE-ESCOLAR INFANTE TIRADENTES
DRE I	572	CENTRO MUL. EDUC. INF. JOAO BARBOSA
DRE I	573	CENTRO MUL. EDUC. INF. MAESTRO DIRSON COSTA
DRE I	588	CENTRO MUL. EDUC. INF. PADRE PEDRO GABRIEL DE O. NETO
DRE I	673	CENTRO MUL. EDUC. INF. HUMBERTO DE A. CASTELO BRANCO
DRE I	963	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. ODETE DE ARAUJO PUGA BARBOSA
DRE I	1099	CENTRO MUL. EDUC. INF. CECILIA CABRAL
DRE I	1127	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARCIO SOUZA
DRE I	1131	CENTRO MUL. EDUC. INF. GUSTAVO CAPANEMA
DRE I	1135	CENTRO MUL. EDUC. INF. DOUTOR FERNANDO TRIGUEIRO
DRE I	1172	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIA DE MATTIAS
DRE I	1372	CENTRO MUL. EDUC. INF. CORACAO DE JESUS
DRE I	1471	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIA CLARA MACHADO
DRE I	1476	CENTRO MUL. EDUC. INF. JURACY FREITAS MACIEL
DRE I	1492	CENTRO MUL. EDUC. INF. ELIAKIN RUFINO
DRE I	1604	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. SAFIRA BARBOSA DA SILVA
DRE I	1672	CENTRO MUL. EDUC. INF. FRANCISCO PEREIRA DA SILVA
DRE I	1694	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. SOFIA SOEIRO DO NASCIMENTO
DRE I	6205	CENTRO MUL. EDUC. INF. VIOLETA BRANCA M. DE OLIVEIRA
DRE I	6230	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. DALVA MARIA COSTA E SILVA
DRE I	6531	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. ESCRITOR PAULINHO DE BRITO
DRE I	7447	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. SUELY CRUZ DE PINHO POMPEU
DRE I	8093	CENTRO MUL. EDUC. INF. OLAVO BILAC
DRE II	691	CENTRO MUL. EDUC. INF. GRAZIELA RIBEIRO
DRE II	692	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIA DO CEU VAZ D'OLIVEIRA
DRE II	693	PRE-ESCOLAR ZEZE PIO DE SOUZA
DRE II	695	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª NAIDE SOARES DE OLIVEIRA
DRE II	699	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. WILSON MOTA DOS REIS
DRE II	714	CENTRO MUL. EDUC. INF. BLANDINO JOSE RIBEIRO
DRE II	722	CENTRO MUL. EDUC. INF. RAIMUNDO NONATO DE AGUIAR
DRE II	999	CENTRO MUL. EDUC. INF. GRACILIANO RAMOS
DRE II	1161	CENTRO MUL. EDUC. INF. MADRE ELISIA
DRE II	1173	CENTRO MUL. EDUC. INF. HERMANN GMEINER
DRE II	1214	PRE-ESCOLAR MARILIA BARBOSA
DRE II	1225	CENTRO MUL. EDUC. INF. NOSSA SENHORA DA PAZ
DRE II	1368	CENTRO MUL. EDUC. INF. ROMUALDO RUBIM
DRE II	1369	CENTRO MUL. EDUC. INF. DOM BOSCO
DRE II	1436	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. Mª DO SOCORRO CARDOSO SILVA
DRE II	1478	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. NILZA DOS SANTOS ALENCAR
DRE II	1479	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. DIEDRES GAMA MACHADO
DRE II	1518	CENTRO MUL. EDUC. INF. NOSSA SENHORA DA BOA ESPERANCA
DRE II	1579	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. ELZA CRUZ DE OLIVEIRA
DRE II	1606	CENTRO MUL. EDUC. INF. JEAN PIAGET
DRE II	1693	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. ELZA DAMASCENO DA SILVA

DISTRITO	CÓDIGO	UNIDADES EDUCACIONAIS
DRE II	6244	CENTRO MUL. EDUC. INF. RAQUEL DE QUEIROZ
DRE II	6280	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª ARIETE GAIO DE SOUZA OLIVEIRA
DRE II	6289	CENTRO MUL. EDUC. INF. SENADOR ALVARO BOTELHO MAIA
DRE II	7277	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. RAIMUNDO FIGUEIREDO DE SOUZA
DRE II	7743	CENTRO MUL. EDUC. INF. JOAO APARECIDO ALVES DOS SANTOS
DRE II	7789	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. MARIA DE FATIMA M.CAMPOS
DRE II	8153	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARY ASSAYAG HANNAN
DRE III	995	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. EUNICE SERRANO
DRE III	1114	CENTRO MUN. EDUC. HELIODORO BALBI
DRE III	1355	CENTRO MUL. EDUC. INF. IRMAO CIRO R. M. FONSECA
DRE III	1418	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. MARIA BRAZ VIEGAS
DRE III	1578	CENTRO MUL. EDUC. INF. EVA GOMES DO NASCIMENTO
DRE III	6264	CENTRO MUN. EDUC. PROFª. Mª GRACINEIDE CHAGAS DE NEGREIROS
DRE III	6273	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. DALVINA DO NASCIMENTO MARTINS
DRE III	6282	CENTRO MUL. EDUC. INF. POETA ALVARES DE AZEVEDO
DRE III	6339	CENTRO MUL. EDUC. INF. ESCRITOR JOSE BENTO MONTEIRO LOBATO
DRE III	6534	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª RITA ETELVINA CASSIA G.MOURAO
DRE III	7124	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª ANALIA FRANCO
DRE III	7284	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIA DE LOURDES BRAGA
DRE III	7346	CENTRO MUL. EDUC. INF. PAULO HERBAN JACOB
DRE III	7667	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. MARIA RAIMUNDA
DRE III	7678	CENTRO MUL. EDUC. INF. DOUTOR MANUEL BASTOS LIRA
DRE III	7791	CENTRO MUL. EDUC. INF. IRMA EVELINA TRINDADE
DRE III	7792	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. DOUTOR FELIX VALOIS COELHO
DRE III	8099	CENTRO MUL. EDUC. INF. DENIVAL LEITE DE OLIVEIRA JUNIOR
DRE III	8104	CENTRO MUL. EDUC. INF. JAUARY GUIMARAES DE SOUZA MARINHO
DRE III	8888	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. CAIO CARLOS FROTA DE MEDEIROS
DRE IV	1107	CENTRO MUL. EDUC. INF. TENENTE ROXANA PEREIRA BONESSI
DRE IV	1111	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIO JORGE COUTO LOPES
DRE IV	1470	CENTRO MUL. EDUC. INF. MAGNOLIA FROTA
DRE IV	1475	CENTRO MUL. EDUC. INF. PADRE CLAUDIO DALBON
DRE IV	1480	CENTRO MUL. EDUC. INF. ARGENTINA BARROS
DRE IV	1484	CENTRO MUL. EDUC. INF. ELSON FARIAS
DRE IV	1503	CENTRO MUL. EDUC. INF. SAO JUDAS TADEU
DRE IV	1509	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. ROSIRA DOS SANTOS MONTEIRO
DRE IV	1599	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. CALISTO PEREIRA CAVALCANTE
DRE IV	1686	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. SANTINA CASTRO PEREIRA
DRE IV	1692	CENTRO MUL. EDUC. INF. AILTON ROTH
DRE IV	6301	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. ROSENDO NETO DE LIMA
DRE IV	6651	CENTRO MUL. EDUC. INF. ONIAS BENTO DA SILVA FILHO
DRE IV	7795	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIA DA FE XEREZ ANZOATEGUI
DRE IV	8502	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. RITA FONSECA VELOSO
DRE V	603	CENTRO MUL. EDUC. INF. DILSEN SILVA ALVES
DRE V	640	PRE-ESCOLAR NOSSA SENHORA MAE MESTRA
DRE V	644	CENTRO MUL. EDUC. INF. CRISTO REI

DISTRITO	CÓDIGO	UNIDADES EDUCACIONAIS
DRE V	10400	CENTRO MUL. EDUC. INF. ABELHINHA
DRE V	1150	CENTRO MUL. EDUC. INF. NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO
DRE V	1207	CENTRO MUL. EDUC. INF. FLÁVIO EMANOEL ESPR. SANTO JUNIOR
DRE V	1218	CENTRO MUL. EDUC. INF. MOACIR ANDRADE
DRE V	1222	CENTRO MUL. EDUC. INF. SÃO FRANCISCO
DRE V	1313	PRÉ-ESCOLAR NOSSA SENHORA DA LUZ
DRE V	1439	CENTRO MUL. EDUC. INF. MADRE ANA ROSA GATTORNO
DRE V	1473	CENTRO MUL. EDUC. INF. PADRE LUIS RUAS
DRE V	1477	CENTRO MUL. EDUC. BALBINA MESTRINHO
DRE V	1513	CENTRO MUL. EDUC. UMBERTO CALDERARO FILHO
DRE V	1643	CENTRO MUL. EDUC. POETA MANUEL BANDEIRA
DRE V	6271	CENTRO MUL. EDUC. POETA ANTONIO GONÇALVES DIAS
DRE V	6276	PRÉ-ESCOLAR NOSSA SENHORA DO BRASIL
DRE V	7799	CENTRO MUL. EDUC. INF. ANTONIO ANASTÁCIO CAVALCANTE
DRE V	8501	CENTRO MUL. EDUC. INF. FATIMA MACIEL DA COSTA
DRE VI	1139	CENTRO MUL. EDUC. INF. TANCREDO NEVES
DRE VI	1309	CENTRO MUL. EDUC. INF. MARIA EMILIA MESTRINHO
DRE VI	1463	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. CACILDA PINTO DE LIMA
DRE VI	1605	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. DULCINEIA TINOCO
DRE VI	6311	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROF. ERIC VICENTE DE SOUZA
DRE VI	6658	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. RENATA HOLANDA DE S. GONÇALVES
DRE VI	6708	CENTRO MUL. EDUC. INF. SANTA TEREZINHA DO MENINO JESUS
DRE VI	7458	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. ADELAIDE BESSA WANDERLEY
DRE VI	7800	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. ANGELA MARIA H. DA COSTA
DRE VI	7802	CENTRO MUL. EDUC. INF. PROFª. MARIA AMELIA TAVARES LOPES

Fonte: SEMED/DEPLAN/SIGEAM/DIE.

## Anexo 3 – Protocolo de Aprovação no CEP



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A AGENDA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MANAUS - AM

**Pesquisador:** ÁDRIA MARINHO DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 49719515.1.0000.5020

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências do Ambiente

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.268.991

#### Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como objetivo fazer uma análise de como a Agenda Ambiental vem sendo elaborada e executada nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Manaus – AM. A pesquisa será realizada nos Centros Municipais de Educação Infantil de Manaus (CMEI'S), localizados no perímetro urbano da cidade, nas 06 (seis) divisões distritais da Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Através deste estudo pretende-se, assim, identificar as políticas públicas, normas e resoluções que subsidiam a EA no contexto da educação infantil. Além disso, pretende-se caracterizar o processo de realização ou impedimento das práticas pedagógicas relacionadas à agenda ambiental na escola. Nesse sentido, esse estudo pode contribuir para fomentar discussões na estruturação das propostas pedagógicas que visem transformar efetivamente os espaços escolares em momentos de mudança na postura socioambiental, primeiramente das crianças, para que em seguida se tornem disseminadores das mudanças em casa, na comunidade e até mesmo no planeta.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a trajetória de elaboração e implementação da Agenda Ambiental nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Manaus-AM, no período de 2013/2014, e suas

**Endereço:** Rua Teresina, 4950  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.268.991

contribuições para o desenvolvimento da Educação Ambiental na formação dos educandos.

Objetivo Secundário:

- Verificar qual o entendimento que os educadores possuem acerca da Agenda Ambiental e sua aplicação na educação infantil;- Descrever as práticas e/ou projetos relacionados à agenda ambiental desenvolvidas nas escolas;- Identificar as dificuldades e/ou benefícios encontrados na elaboração e implementação da agenda ambiental no currículo escolar infantil.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos decorrentes dos sujeitos participantes da pesquisa poderão ser associados ao tempo disponibilizado para responder à entrevista e ter uma interrupção nas atividades regulares, bem como constrangimentos e desconfortos causados pelas respostas e informações dadas, expondo assim pontos de vista que podem não ser, necessariamente, de agrado dos gestores públicos por se tratar de escolas municipais que estão sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação. Para reparar esses possíveis riscos está assegurada a garantia de acompanhamento psicológico por profissional especializado aos participantes, caso os mesmos sintam-se prejudicados com qualquer tipo de constrangimento ocasionado. Além de cuidados que foram tomados como a não inclusão de perguntas de cunho estritamente pessoal, de conteúdo político-partidário ou sobre temas ideológicos e completo sigilo acerca das informações repassadas, não havendo exposição de nomes, dados pessoais, identificação das escolas participantes ou qualquer outro tipo de informação.

Benefícios:

Quanto aos benefícios almejamos evidenciar as práticas pedagógicas que contribuem para o fortalecimento da Agenda Ambiental Escolar (AAE) nas instituições de Educação Infantil, além de contribuir para um novo repensar sobre as atividades pedagógicas e programas ou projetos ligados à AAE, que venham a ser melhorados no enriquecimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

- 1- Folha de rosto - Adequada , assinado pelo Coordenador do Programa;
- 2- Termo de Concordância – adequado, assinado pela Subsecretária de Gestão Educacional;
- 3- TCLE's – adequados ;
- 4- Instrumentos de Coleta de dados – apresentados;
- 5- Critérios de inclusão e exclusão - apresentados, poderiam ser mais detalhados;
- 6- Riscos e benefícios – adequados;

Endereço: Rua Teresina, 4950  
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
 UF: AM Município: MANAUS  
 Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.268.991

7- Cronograma – adequado, prevê levantamento e coleta de dados 01/12/2015 a 30/12/2015;

8- Orçamento – adequado;

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Trata-se de um projeto de Ádria Marinho da Silva, matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Meio Ambiente - Ufam. A pesquisa tem como objetivo principal analisar a elaboração e implementação da Agenda Ambiental nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Manaus-AM e será adotada uma abordagem qualitativa, descritiva e exploratória. Além dessas abordagens, será utilizada uma estratégia multimétodos que permitirá a aplicação de duas técnicas diferentes para coleta de dados: as entrevistas e os questionários, ferramentas estas que serão integradas nas análises posteriores a serem realizadas.

O universo da pesquisa compreenderá as escolas de educação infantil pertencentes ao quadro da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Manaus, distribuídas nas 06 zonas do perímetro urbano, no entanto a amostra será de 10% do total de 118 escolas, totalizando 12 escolas. Os participantes da pesquisa serão gestores, pedagogos e professores que planejam, executam e acompanham o desenvolvimento da Agenda Ambiental, objeto principal da investigação.

Considerando que o número de professores a serem abordados será maior do que os demais profissionais (gestor e pedagogo). O universo de escolas infantis em Manaus-AM que é de 118 (cento e dezoito), as quais estão localizadas em 07 (sete) divisões distritais da SEMED (Urbanas e Rural-Ribeirinha). Considerando os limites de tempo e acesso, este estudo incluirá apenas as 06 (seis) Divisões Distritais Urbanas. Para uma maior legitimidade na obtenção dos dados e informações a serem coletadas serão escolhidos de forma intencional, representando 10% dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S) localizados nas 06 (seis) Divisões Distritais na Zona Urbana da SEMED, totalizando assim 12 (doze) CMEI'S. Será considerada a proporcionalidade do número de escolas infantis em cada Divisão Distrital.

Para os gestores e pedagogos serão aplicadas as técnicas de entrevistas com perguntas abertas e fechadas, enquanto para os professores serão aplicados os questionários também com perguntas abertas e fechadas. Para a análise e interpretação dos dados será utilizada a técnica de análise de conteúdo para as questões abertas, tendo em vista que a mesma constitui em um conjunto de técnicas de análise de comunicações. As questões fechadas dos questionários aplicados aos professores receberão tratamento estatístico descritivo e serão representados através de gráficos ou tabelas para fins de melhor visualização das opiniões dos participantes.

Critério de Inclusão:

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-5130

Fax: (92)3305-5130

E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.268.991

A amostra intencional é justificada pelo fato de que os educadores que contribuirão para a pesquisa, possam ter participado da elaboração e implementação das Agendas Ambientais em suas respectivas escolas, no período de 2013/2014 para que sejam alcançados os objetivos propostos. O critério de inclusão da escola será o fato de ter atuado com a AAE nos anos 2013 e 2014 e para os professores, gestores e pedagogos eles terem participado nestes dois anos da construção e desenvolvimento da mesma.

**Critério de Exclusão:**

Serão excluídos da pesquisa as escolas que não desenvolveram nos últimos dois anos (2013-2014) a Agenda Ambiental Escolar, bem como os educadores (professores, gestores e pedagogos) que também não participaram do referido processo. Portanto, serão substituídos automaticamente no levantamento que a pesquisadora realizará das escolas participantes por escolas e educadores que desenvolveram o processo acima citado.

**Recomendações:**

Atentar para a os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto em tela possui relevância social e atende às exigências da Resolução CNS 466/2012.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto em tela tem sua aprovação, no entanto, recomenda-se que a pesquisadora atente para a necessidade de melhor descrição dos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos participantes da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_590058.pdf	16/09/2015 00:01:31		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Final.docx	15/09/2015 23:55:29	ÁDRIA MARINHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/09/2015 23:54:08	ÁDRIA MARINHO DA SILVA	Aceito
Outros	Instrumentos_Coleta_Pesquisa.docx	15/09/2015	ÁDRIA MARINHO	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950  
Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070  
UF: AM Município: MANAUS  
Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
DO AMAZONAS - FUA (UFAM)



Continuação do Parecer: 1.268.991

Outros	Instrumentos_Coleta_Pesquisa.docx	23:37:38	DA SILVA	Aceito
Outros	Oficio_permissao_pesquisa_pdf.pdf	15/09/2015 23:34:30	ADRIA MARINHO DA SILVA	Aceito
Outros	Carta_Autorizacao_pdf.pdf	15/09/2015 23:32:56	ADRIA MARINHO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/09/2015 23:24:31	ADRIA MARINHO DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 08 de Outubro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Eliana Maria Pereira da Fonseca**  
(Coordenador)

**Endereço:** Rua Teresina, 4950  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br