

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

MARIZA TEIXEIRA VIEIRA AZEVEDO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA
GERADORA DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL (LATO SENSU)**

**VOLTA REDONDA
2012**

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO MEIO
AMBIENTE
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA
GERADORA DE CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL (LATO SENSU)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente do UNIFOA, para obtenção do grau de Mestre.

Mestranda:
Mariza Teixeira Vieira Azevedo

Orientadora:
Prof^a Dr^a Cristina Novikoff

VOLTA REDONDA
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Gabriela Leite Ferreira -- CRB 7/RJ - 5521

A994r Azevedo, Mariza Teixeira Vieira.
Representações Sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em
Pedagogia: experiência geradora de Curso de Especialização docente em Educação
Ambiental (Lato Sensu) / Mariza Teixeira Vieira Azevedo. – Volta Redonda: UniFOA,
2012.

95 f. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Centro Universitário de
Volta Redonda – UniFOA. Pós Graduação em Ensino em Ciências da Saúde e do
Meio Ambiente, 2012.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluna: Mariza Teixeira Vieira Azevedo

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE
GRADUANDOS EM PEDAGOGIA: EXPERIÊNCIA GERADORA DE CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (LATO
SENSU)

Orientadora:

Profa. Dra. Cristina Novikoff

Banca Examinadora



Profa. Dra. Cristina Novikoff



Profa. Dra. Helenice Maia Gonçalves



Profa. Dra. Rosana Aparecida Ravaglia Soares

Dedico este trabalho primeiramente à Deus, que me proporcionou fôlego de vida, saúde e o tempo necessário para a realização do mesmo.

Ao meu tesouro precioso, Darlan, pela compreensão do tempo ausente e por sempre acreditar em mim.

À Prof^a Dr^a Cristina Novikoff por ensinar-me pegando em minhas mãos, acompanhando cada passo.

Ao Professor Luis Guilherme (*in memoriam*) por incentivar esta pesquisa abrindo as portas da Universidade confiando sempre que a pesquisa em Educação é o caminho ideal para sua transformação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela dádiva de poder realizar este curso e de ter colocado pessoas incríveis em meu caminho.

Ao meu esposo Darlan por todo apoio dispensado, sem você na minha vida não teria como estar aqui.

À meus pais e irmãs que mesmo a 460 km de mim são extremamente presentes na minha caminhada.

Aos meus sogros, pelos socorros imediatos, caronas inesperadas, enfim, vocês não sabem o quanto este trabalho tem de vocês.

Aos amigos, companheiros das Escolas, irmãos amados da Igreja, parentes, os de perto e os de longe. Sou grata pelas palavras, gestos, compreensão das ausências e pela torcida para que eu prosseguisse.

Às minhas colegas de orientação, Eliara e Hérica, pelos conselhos, pelo ouvido e pela companhia fiel.

Aos amigos e professores que conheci neste Curso, pessoas que marcaram e que sempre estarão em minha vida.

Aos professores e graduandos dos Cursos de Pedagogia nos quais passei, obrigado por participarem da pesquisa com tanta empolgação e sinceridade.

E não poderia passar em branco um agradecimento especial à melhor orientadora do Universo, que me recebeu em seu lar, que cuidou e acreditou em mim. Muito Obrigada!

RESUMO

O artigo 11º da Lei nº 9.795/99 delibera que a dimensão ambiental deve estar nos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas para que estes possam atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. A legislação prevê que todos os profissionais da educação nacional apliquem conhecimentos referentes à Educação Ambiental, independente da modalidade e da formalidade do ensino. A partir desta compreensão da realização da Educação Ambiental, pode-se perceber a grande responsabilidade do professor na disseminação deste conhecimento. Diante deste cenário, questiona-se: Como tem sido a formação docente para exercício do magistério em anos iniciais do Ensino Fundamental (curso de Pedagogia) atualmente? Quais as tendências pedagógicas atuais frente à Educação Ambiental? Que representações sociais graduandos em pedagogia vêm se configurando acerca da Educação Ambiental? Assim sendo, busca-se mediante proposta de pesquisa quantiquantitativa, delineada nas Dimensões Novikoff, utilizou-se instrumentos etnográficos, bem como teste de associação livre de palavras para compreender a Educação Ambiental destes graduandos a partir da Teoria das Representações Sociais. O estudo demonstrou que os valores socioafetivos dominam estas representações sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia. Diante dos resultados, configurou-se o Produto: um Curso de Especialização docente em Educação Ambiental. Este, tem em sua estrutura propostas teóricas e práticas carregadas de valores gnosiológicos e normativos.

Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais, Educação Ambiental, Pedagogia.

ABSTRACT

Article 11 of Law No. 9.795/99 deliberates that the environmental dimension must be in the curriculum of teacher education at all levels and in all disciplines so that they can adequately serve the fulfillment of the principles and objectives of the National Education Policy Environmental. The legislation provides that all national education professionals apply knowledge related to environmental education, regardless of the modality and the formality of the teaching. From this understanding of the implementation of environmental education, we can realize the great responsibility of the teacher in the dissemination of this knowledge. In face of this scenario, the question is: How has the teacher training for the teaching profession in the early years of elementary school (Pedagogy Course) currently? What are the current trends facing the teaching Environmental Education? What Social representations that undergraduate in Pedagogy has emerged about the Environmental Education? Therefore, we seek to a proposal of quantitative and qualitative research, outlined the dimensions Novikoff, which will be used ethnographic tools, as well as a test of free association of words, understanding the environmental education of undergraduate students from the Social Representations Theory. The study demonstrated that the socio affective dominate social representations Environmental Education Pedagogy undergraduates. From the results, set up the product: a Course of Specialization in Environmental Education teacher. This has in its structure theoretical and practical proposals with gnosiological and normative values.

Keywords: Social Representation Theory, Environmental Education, Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	19
1.1 Reflexões Históricas	19
1.2 Entendimentos Conceituais sobre as Representações Sociais	22
1.3 Processos geradores das Representações Sociais	22
1.3.1 Objetivação	23
1.3.2 Ancoragem	24
1.4 A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais	25
1.5 A importância da pesquisa em Representações Sociais	25
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL	27
2.1 Considerações Históricas da Educação Ambiental	27
2.1.1 Educação Ambiental brasileira	30
2.2 O que é Educação Ambiental	32
3 CURSO DE PEDAGOGIA	34
3.1 Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil	34
3.2 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais	39
3.3 Algumas considerações teóricas na/para a Formação Docente	40
4 FORMAÇÃO CONTINUADA E SUAS RACIONALIDADES	43
4.1 Algumas considerações sobre Formação Continuada	43
4.2 Racionalidades da Formação Docente	45
5 CAMINHO METODOLÓGICO	49
5.1 Sujeitos da pesquisa	49
5.2 Técnica de Coleta de dados	50
5.2.1 Revisão bibliográfica e Estudo do Conhecimento	50
5.2.2 Questionário Semiestruturado	50
5.2.3 Teste de Associação Livre de Palavras.	51

5.2.4 Entrevista de Grupo Focal	52
5.3 Análise dos dados	53
5.3.1 Análise de Conteúdo	53
5.3.2 Categoria de Valores	55
6 RESULTADOS ENCONTRADOS	58
6.1 Descrição do questionário sócio cultural	59
6.1.1 Características do Grupo	59
6.1.2 Quanto ao Curso de Pedagogia e Formação Docente	60
6.1.3 Quanto à Formação Continuada	64
6.1.4 Quanto à Educação Ambiental	66
6.2 Apresentação dos Dados do Teste de Associação Livre de Palavras	67
6.3 Apresentação dos dados da Entrevista de Grupo Focal	69
7 ANALÍTICO-CONCLUSIVO COM APRESENTAÇÃO DO PRODUTO	72
7.1 Representações Sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia: Valores	73
7.2 Relação da Pesquisa e o Produto	75
7.3 Produto: Curso de Especialização Docente em Educação Ambiental (Lato Sensu)	76
CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	87
ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	88
ANEXO 3: TERMO DE PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE	89
ANEXO 4: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO COEPS	90
APÊNDICE 1: CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES	91
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL	92

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Conversão das Dimensões de Conhecimento em Valoração	55
Quadro 2	Categoria de Valores	56
Figura 1	A relação entre as representações sociais e as categorias de valores	57
Quadro 3	Indicadores de Sujeitos	58
Quadro 4	Estrutura da Representação Social acerca de Educação Ambiental	69
Quadro 5	Considerações do Grupo Focal acerca da Educação Ambiental	70
Quadro 6	EVOC e seus VALORES	75

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1	Perfil dos Graduandos em Pedagogia	60
Gráfico 1	Conceituação do Curso de Peagogia	62
Gráfico 2	Interesse em atividades complementares do Curso de Pedagogia	63
Tabela 2	Relevância da Área de Conhecimento para a Formação Continuada	65
Gráfico 3	Indicação da Disciplina que trabalha com a Educação Ambiental: tipo de conhecimento	66

LISTA DE SIGLAS

UNIFOA: Centro Universitário de Volta Redonda

TRS: Teoria das Representações Sociais

DDT: Dicloro-Difenil-Tricloroetano

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PIEA: Programa Internacional em Educação Ambiental

ONU: Organização das Nações Unidas

PRONEA: Programa Nacional de Educação Ambiental

LDB: Leis de Diretrizes e Bases

CFE: Conselho Federal de Educação

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CEEP: Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia

CNE: Conselho Nacional de Educação

DCNP: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

MP: Mestrado Profissional

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COEPS: Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos

F: Frequência

OME: Ordem Média de Evocação

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 1: CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

ANEXO 3: TERMO DE PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE

ANEXO 4: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO COEPS

INTRODUÇÃO

Desde tempos primitivos, o ser humano utiliza os recursos naturais para sua sobrevivência. A princípio, utilizavam todos os recursos naturais à sua volta e, quando estes estavam escassos, expandiam-se geograficamente na busca por mais e melhores recursos. Para que estes novos recursos fossem assegurados para as gerações vindouras, eram necessários os litígios e as guerras. Destes eventos, a busca por recursos naturais extrapolou o simples fato de sobrevivência das famílias (PEDRINI, 2001).

Dias (2002, p. 10) declarou que o ser humano viveu e vive “como se fosse a última geração sobre a terra”. Imagens históricas declaram a falta da percepção humana quanto à depredação dos recursos naturais. Neste embate, Pedrini (2001) ainda acrescenta que quando o homem percebeu que estes recursos eram finitos e que isso acarretaria na sua própria extinção, ele criou leis que previam multas e prisões. Porém, estas medidas não foram suficientes. Desta forma, buscou-se o processo educativo como forma de modificar este quadro e alcançar novas alternativas de sobrevivência.

Como professora na Educação Infantil e Ensino Fundamental deparei-me com a necessidade de desenvolver projetos de trabalho que explorassem a temática da preservação ambiental. E frente a este desafio pude perceber, diante das minhas dificuldades e resistências pessoais e coletivas, que colocar em prática Educação Ambiental não é uma tarefa fácil e que existia uma lacuna em minha formação profissional, no meu caso o Curso de Graduação em Pedagogia.

A cada ano, ora lecionando ora orientando professores e alunos, a necessidade de compreender como desenvolver a Educação Ambiental de forma significativa e eficaz dentro da escola sempre foi um questionamento presente. Na busca de respostas a esta inquietante problemática, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA (Fundação Osvaldo Aranha – Centro Universitário de Volta Redonda), com a intenção de desenvolver um estudo partindo da linha de pesquisa: Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável: Ensino em Meio Ambiente.

Como mestranda num Programa de Mestrado Profissional, vislumbrei a rica oportunidade de compartilhar os conhecimentos adquiridos com outros pares através da criação de um produto disseminável, construído a partir de uma pesquisa séria e firmada em conceitos éticos, onde poderia ver resultados de uma Educação Ambiental a ser realizada segundo seus reais objetivos.

Com a orientadora nomeada para meu Projeto, Professora Doutora Cristina Novikoff, aprendi sobre a importância das pesquisas em Representações Sociais, de como o conhecimento social é construído e infere nas práticas das pessoas em geral. Sendo assim, busquei conciliar a problemática da formação docente em Educação Ambiental e a contribuição do reconhecimento das Representações Sociais para a busca por transformações efetivas no cotidiano das pessoas.

Poder-se-ia compreender como se dá a formação docente, os desafios e lacunas que o professor enfrenta em sua caracterização enquanto profissional em todos os âmbitos, mas privo-me nesta pesquisa em reconhecer quais as Representações Sociais acerca de Educação Ambiental que graduandos em Pedagogia têm e a partir delas propor atividades que nortearão suas práticas em sala de aula.

Toda a pesquisa foi delineada segundo Novikoff (2010) que norteia o planejamento, o desenvolvimento e a descrição de um estudo em cinco dimensões: A Epistemológica onde se define o problema, o objeto, o objetivo e os pressupostos delineados após o estudo do conhecimento da área e/ou tema; a Teórica onde são observados autores que discursam sobre a temática proposta; a Técnica, onde se descreve o método de estudo, os sujeitos, o lócus da pesquisa e os instrumentos necessários para coleta de dados; a Morfológica onde os resultados são descritos de forma estatística ou textual; e a Analítico-conclusiva onde se discute o objeto de estudo, articulando teoria com resultados alcançados de modo a elaborar a conclusão.

O presente estudo tem como objeto as Representações Sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia, configurando assim a Dimensão Epistemológica do mesmo. Diante disso, questiona-se: O que são Representações Sociais e como a pesquisa baseada nesta teoria pode auxiliar na formação docente no âmbito da Educação Ambiental? Em que Diretrizes o Curso de Pedagogia está

estruturado atualmente? Como está fundamentada a Educação Ambiental na Educação Básica brasileira?

As Representações Sociais, enquanto fenômenos, merecem ser estudadas considerando que possibilitam dois processos: primeiro, compreender a subjetividade; segundo, pensar formas de intervenção. Assim sendo, parte-se do pressuposto de que o estudo das Representações Sociais acerca de Educação Ambiental para graduandos em Pedagogia contribuirá com a discussão sobre a temática e possibilitará a criação de proposta de formação continuada para os professores.

Este estudo tem o objetivo geral de compreender as Representações Sociais que graduandos em Pedagogia têm acerca de Educação Ambiental com a finalidade de contribuir com propostas de formação com atividades teórico-práticas para o Ensino Fundamental. Especificamente objetiva-se conhecer o Curso de Pedagogia, sua trajetória histórica e atual; descrever a legislação sobre a Educação Ambiental atual, discutindo suas características e a sua importância frente à formação continuada; e elaborar um programa de formação continuada para professores do Ensino Fundamental com foco na Educação Ambiental.

O estudo se justifica no sentido de que reconhecendo as representações sociais dos graduandos em Pedagogia sobre a Educação Ambiental, poder-se-á propor atividades teórico-práticas na sua formação.

Neste sentido, é de suma importância reconhecer qual/quais as Representações Sociais estes futuros pedagogos tem a respeito da Educação Ambiental, considerando que esta representação é a visão real do conhecimento que estes têm e que levarão para suas práticas. Este reconhecimento visará a possibilidade de novas propostas teórico-práticas na educação e transformações significativas nos ambientes educacionais em que estes profissionais terão acesso.

Franco (2004) nos alerta sobre o valor da pesquisa com apoio da Teoria das Representações Sociais que nos permite uma melhor compreensão da sociedade. Por isso este estudo representa um avanço significativo na pesquisa educacional pois, observará as representações sociais de educação ambiental destes futuros profissionais e transpassa este reconhecimento quando propõe atividades que vislumbram esta realidade.

Para tanto, a estrutura do corpo deste trabalho será em sete capítulos. No capítulo 1 será exposta a pesquisa teórica a respeito da Teoria das Representações Sociais, o que é e como se estruturam segundo autores como Moscovici (2007), Jodelet (2001) e Sá (1998). Em seguida, no segundo capítulo, haverá um diálogo teórico a respeito da Educação Ambiental, como e onde surgiu, quem e quando regulamentou. Para isso, utiliza-se da fala de autores como Dias (2002), Pedrini (2001), Cascino (1999), Reigota (2004) e a Legislação Nacional e Internacional a respeito desta modalidade educacional.

No capítulo 3 será realizado um estudo sobre o curso de Pedagogia. Transpassando o Histórico e a Legislação a respeito do mesmo, com o intuito de compreender melhor o curso que habilita um cidadão a trabalhar como professor em nosso país. Neste sentido, autores como Silva (2003), Marteli e Manchope (2004) e Gatti e Barreto (2009) discursam sobre o histórico da graduação em Pedagogia e das mudanças de suas regulamentações. Ainda neste capítulo, uma discussão a respeito da Formação docente é realizada a partir de conceitos de autores como Duarte (2001), Facci (2004) e Marteli & Manchope (2004).

O quarto capítulo, intitulado Formação Continuada e suas racionalidades, completa a pesquisa teórica deste trabalho, no sentido de oferecer uma base ao Produto a ser desenvolvido a partir das considerações desta pesquisa. Também será feita uma discussão a respeito das racionalidades desta formação.

A dimensão técnica é descrita no quinto capítulo, onde o caminho metodológico é delineado, definindo a abordagem, escolha dos sujeitos, instrumentos de pesquisa e a forma de tratamento e divulgação dos dados adotados para esta pesquisa. No Capítulo 6 encontra-se a dimensão morfológica, constando os dados coletados através dos instrumentos delimitados, bem como a análise completa dos resultados.

Enfim, diante de todas as discussões teóricas, coleta e análise de dados, não se abstraiu o nosso objeto de estudos – as representações sociais de educação ambiental, de seu contexto de estudo, ou seja, da formação inicial, para evitar sua fragmentação, resultando a identificação da tendência de escolhas por valores que os nossos sujeitos: os graduandos de Pedagogia vêm configurando em sua formação. Para o grupo estudado as representações sociais são norteadas no campo socioafetivo e distante dos gnosiológicos e normativos. Dai consolidar o

conteúdo do Produto em forma de Curso de Especialização em Educação Ambiental, no nível de ensino lato sensu.

1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A fim de compreender os sentidos atribuídos à Educação Ambiental pelos graduandos em Pedagogia, optou-se pelo uso da Teoria das Representações Sociais, por permitir compreender a situação real e concreta dos indivíduos que as emitem, e assim poder propor atividades teórico-práticas significativas. Neste sentido, faz-se mister primeiramente compreender as origens históricas e epistemológicas das Representações Sociais para adiante perceber o que são, seus processos de formação e a importância destas na Pesquisa em Educação.

1.1 Reflexões Históricas

Serge Moscovici lançou há cinco décadas a Teoria das Representações Sociais (TRS). A história de vida de Moscovici foi conflitante, ele nasceu no leste da Romênia em 1925 e vivenciou momentos difíceis de seu tempo como atos em massa de violência, trabalho forçado e uso do saber científico para fins racistas. Em janeiro 1941, Moscovici chegou a presenciar um massacre realizado por uma multidão em Bucareste, capital romena. Este evento marcou intelectualmente o autor (WOLTER, 2011).

Antes da formulação do conceito das Representações Sociais, em sua idade da inocência, Moscovici observou que os jovens atraídos pelo marxismo, comunismo e socialismo preocupavam-se muito mais com a ciência, as tecnologias, dentre outros, que não se interessavam em como a esta ciência impactava no sentido de mudanças históricas, nos pensamentos e nas perspectivas sociais. Diante desta realidade, ele começou então a pensar sobre a influência da ciência no cotidiano, na cultura das pessoas, em como ela modifica comportamentos. Moscovici questionava como o conhecimento científico se transformava em conhecimento comum e ele viu neste questionamento uma área de estudo “possível e excitante” (MOSCOVICI, 2007).

No final dos anos 40 Moscovici imigrou para França. Em Paris, começou a estudar psicologia e, influenciado por Daniel Lagache, escolheu a Psicanálise como a teoria a ser observada e pesquisada como influenciadora na sociedade parisiense. Em 1961, ele publicou “La Psychanalyse, son image et son public” onde analisa a propaganda contra a psicanálise na imprensa comunista, mostrando que quando uma nova ideia ou teoria entra em contato com a sociedade, lutas e polêmicas culturais emergem. Moscovici (2007) relata que o mesmo aconteceu com a teoria da relatividade e o darwinismo.

Historicamente, o conceito de Representações Sociais já havia sido trabalhado por outros teóricos, mas foi Moscovici que recuperou o conceito renovando e confirmando a TRS como uma especificidade da Psicologia Social. Moscovici (1984) citado por Costa e Almeida (1999) afirma que o conceito de Representações Sociais passou diferentes fases. Na primeira fase, encontram-se autores como Simel, Weber e Durkheim, que se preocupavam mais com a característica coletiva das representações do que com seu conteúdo ou dinâmica.

Ao referir-se à teoria de Durkheim Costa e Almeida (1999) citam que ele foi o primeiro a se utilizar do conceito de representações, expondo que era necessário reconhecer a oposição entre o individual e o coletivo:

[...] o substrato da representação individual era a consciência própria de cada um, sendo, portanto, subjetiva, flutuante e perigosa à ordem social. Por outro lado, o substrato da representação coletiva era a sociedade em sua totalidade e, por isso, seria impessoal e ao mesmo tempo permanente, garantindo, assim, a ligação necessária entre os indivíduos e, conseqüentemente, a harmonia da sociedade. (COSTA e ALMEIDA, 1999, p.251).

A segunda fase é atribuída aos estudos de Lewy-Bruhl, Piaget e Freud, que preocupam-se mais com a dinâmica dessas representações do que à sua característica coletiva. Estudos como de Durkheim, Piaget e Freud influenciaram Moscovici a retomar a pesquisa sobre as representações e resultar na construção da TRS, podendo afirmar portanto que a Teoria em questão não foi desenvolvida num vazio cultural (COSTA e ALMEIDA, 1999).

Moscovici (1994), novamente citado por Costa e Almeida (1999), expõe que o caminho para a conceitualização da TRS não foi fácil, pelo fato da existência do dualismo entre o mundo individual da psicologia e o coletivo defendido pela

sociologia e antropologia. Diante desta dualidade, Moscovici considera como ponto de partida para a formulação da TRS, a interação dialética entre estes dois pólos.

Dessa forma, Moscovici (2007) possibilita através da TRS que o psicológico interaja com o social, inventando uma nova forma de fazer Psicologia Social, que anteriormente visava somente as atitudes e a opinião pública.

A grande Teoria das Representações Sociais, como são chamadas as proposições iniciais de Moscovici, já está consolidada no meio acadêmico brasileiro e desdobra-se em três correntes teóricas que são lideradas respectivamente por: Denise Jodelet, Willem Doise e Jean-Claude Abric. Sá (1998) expõe a possibilidade de se estar configurando uma quarta corrente liderada por Wolfgang Wagner (SÁ, 1998).

Denise Jodelet dá continuidade a obra original de Moscovici e possui um viés mais antropológico. Doise enfatiza nas condições de produção e circulação das representações sociais e Abric, em Aix-en-Provence, prioriza a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central, a única que foi formalizada como teoria (SÁ, 1998).

A Teoria do Núcleo Central (TNC) se ocupa mais especificamente do conteúdo cognitivo das representações, formatando um conjunto organizado ou estruturado, distanciando de uma simples coleção de ideias e valores. Sá (1998, p. 77) cita que “a teoria foi capaz de conciliar aquelas aparentes contradições em um todo estruturado e dinâmico”.

A teoria de Abric propõe que a representação social organiza-se em um sistema central e um sistema periférico, distintos entre si. Sá (1998, p.77) firma que os elementos do núcleo central possui “características de estabilidade / rigidez / consensualidade” e no sistema periférico as características são de mutabilidade, flexibilidade e individualidade. Sá (1998, p.77) complementa que o núcleo central “proporciona o significado global da representação e organiza os segundos, os quais, por seu turno, asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população”.

Sá (1998) cita que em um balanço final das correntes há mais pontos de reconhecimento mútuo e articulação do que distanciamento.

1.2 Entendimentos Conceituais sobre as Representações Sociais

A TRS firma-se a partir do princípio de que objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não apenas são automatismos e nem estão isoladas. Assim, as representações sociais nos levam a “nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (JODELET, 2001, p. 17).

Diante destas posições, a respeito da teoria em questão, Jodelet (2001, p.22), autora que aprofundou os estudos de Moscovici, considera a Representação Social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.” Este conhecimento, sendo utilizado pelos grupos na vida cotidiana, cria um senso comum, ingênuo e natural, diferente do conhecimento científico. O senso comum, entretanto, é considerado objeto de estudo tão legítimo quanto o conhecimento científico.

A TRS contribui então para uma valorização do conhecimento construído socialmente, que nesta, se torna elemento importante de investigação científica para transformação social. Além disso, é este conhecimento das Representações que indica práticas sociais a respeito de diversos assuntos.

1.3 Processos geradores das Representações Sociais

Considerada a caracterização histórica e epistemológica da TRS, procura-se entender então, como se originam as Representações Sociais. Costa e Almeida (1999) cita que a Representação Social é uma atividade de “reestruturação cognitiva do indivíduo”, através da qual, ele explica e justifica a identidade que forjou de si mesmo para ser aceito em um grupo ou para justificar a sua não inserção em um dado grupo. Moscovici (2007) coloca esta reestruturação cognitiva como o

movimento mental de tornar familiar, o não familiar. Nesta assimilação, dois processos podem ser identificados como geradores de Representações Sociais, o processo de ancoragem e objetivação. O autor porém, não descarta a possibilidade de se compreender primeiramente o que significam os conceitos: familiar e não familiar, a partir da caracterização dos dois tipos diferentes de universos de pensamento: Consensuais e Reificados.

O universo de pensamento consensual seria aquele que se encontra no diálogo informal do dia-a-dia. Já o universo reificado firma-se no espaço científico, “com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”, como expõe Arruda (2003, p.130). Moscovici (2007) considera que as ciências nos auxiliam na compreensão do universo reificado, enquanto as representações tratam com o universo consensual.

Definidos os universos de pensamento, Oliveira e Werba (2002) concluem que o não familiar é constituído no universo reificado das ciências e, com o auxílio de divulgadores científicos é transferido ao universo consensual, do dia-a-dia. Conclui-se então que a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar um conceito não-familiar. Esta transição entre universos ocorre através de dois processos formadores de Representações Sociais: a objetivação e a ancoragem.

1.3.1 Objetivação

A objetivação é a transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo concreto e cristaliza-se em um núcleo central. A objetivação, portanto, consiste em uma atividade figurativa que dá forma ao conhecimento de um objeto. Objetivar é tornar concreto ou materializar o conhecimento em palavras, é transformar o conceito em figura (MOSCOVICI, 2007).

Costa e Almeida (1999) expõem sobre a construção do conhecimento define a objetivação como uma organização das percepções e os julgamentos dos indivíduos em uma realidade socialmente construída.

Segundo Cabecinhas (2004) o processo de objetivação envolve três etapas. Primeiramente, as informações acerca do objeto passam por um processo

de seleção. A segunda etapa corresponde à organização destes elementos e destes estabelecerem entre si um padrão de relações estruturadas. A terceira e última etapa da objetivação é a naturalização, onde as informações alcançadas e suas respectivas relações formam-se como categorias naturais, caracterizando assim sua materialidade. Tornando informações em conceitos reais e o abstrato em concreto.

Jodelet (1989) citada por Costa e Almeida (1999) afirma que “a objetivação não garante a inserção desse conhecimento. É o processo de ancoragem, em relação dialética com a objetivação, que vai garanti-lo (...)”. Neste sentido busca-se compreender como ocorre o segundo processo.

1.3.2 Ancoragem

A ancoragem consiste em integrar cognitivamente o objeto representado para um sistema de pensamento social preexistente, denominado sistema periférico, relacionando entretanto as significações externas sobre o objeto.

Diante disto, Franco (2004) expõe que a ancoragem a) concretiza o núcleo central (alcançado pela objetivação) relacionando-o à realidade; b) regula estes conceitos: adaptação, integração e modificação; c) prescreve comportamentos; d) protege o núcleo central; e e) modula estas representações individualmente.

Os processos sociocognitivos de objetivação e ancoragem definem a forma pela qual as novas informações são percebidas, transformadas, integradas e moduladas em um conjunto de conhecimentos já presentes em uma rede de significações construídas a partir das relações sociais e que interpretam o objeto.

Por outro lado, a ancoragem serve para a instrumentalização do saber, o que lhe confere um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente. Assim, pode-se ver a objetivação.

1.4 A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais

A construção de um objeto de Pesquisa em Representações Sociais não é algo simples de se realizar, pelo fato de que quando se expõe sobre Representações Sociais, fala-se de fenômenos e é importante delimitar que Objeto de Pesquisa não é equivalente a Fenômeno. É válido considerar que os fenômenos estão em constante movimento e presentes na prática social, nos relacionamentos e também no pensamento individual. Sendo assim, estes não podem simplesmente serem alcançados pela pesquisa científica sem que antes sejam transformados em objetos controlados pela prática da pesquisa científica (SÁ, 1998).

Desta forma, a construção do Objeto de Pesquisa é definida por Sá (1998, p. 23) como “um processo pelo qual o fenômeno de representação social é simplificado e tornado compreensível pela teoria, para a finalidade da pesquisa.” Simplificar a princípio, segundo Sá (1998) seria delimitar o fenômeno de Representação Social que se pretende pesquisar, definindo a finalidade e os objetivos da investigação, alcançando assim a viabilidade da pesquisa. É necessário, então, decidir qual objeto da Representação Social a ser considerado e fazer uma ligação deste objeto a um sujeito.

1.5 A importância da pesquisa em Representações Sociais

Franco (2004) define a importância da pesquisa das Representações Sociais no sentido de que reconhecendo-as pode-se compreender melhor a sociedade e assim contribuir para o exercício do processo de transformação da mesma.

A partir dessa visão, a educação ambiental é um processo individual e coletivo que envolve a todos nós como responsáveis pela qualidade de vida local e

planetária, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica e da aprendizagem contínua.

Arruda (2002) expõe que a teorização da Representação Social, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada pela psicóloga francesa Denise Jodelet, serve de ferramenta para outros campos como a saúde, a educação, a didática, o meio ambiente, além de reunir pesquisadores que através do estudo da mesma, apresentam propostas teóricas diversificadas.

De modo geral o estudo das representações sociais nos permite compreender o fenômeno da formação do conhecimento e os valores que os sustentam, como nos mostra Novikoff (2006).

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Educação Ambiental surge num contexto derivado de um histórico uso inadequado dos recursos naturais. Desde tempos primitivos, as sociedades humanas sempre buscavam acumular riquezas. A princípio, utilizavam todos os recursos ambientais à sua volta e, quando estes ficavam escassos, seus indivíduos expandiam-se geograficamente na busca por mais e melhores recursos. Para que estes novos recursos fossem assegurados para as gerações vindouras, eram necessários os litígios e as guerras. Destes eventos, a busca por recursos naturais extrapolou o simples fato de sobrevivência das famílias, para o uso exclusivo do poder. (PEDRINI, 2001)

Dias (2002, p. 10) declarou que o ser humano viveu e vive “como se fosse a última geração sobre a terra”. Imagens históricas declaram a falta da percepção humana quanto à depredação dos recursos naturais. Neste embate, Pedrini (2001) ainda acrescenta que quando o homem percebeu que estes recursos eram finitos e que isso acarretaria na sua própria extinção, ele criou leis que previam multas e prisões. Porém, estas medidas não foram suficientes. Desta forma, buscou-se acreditar no processo educativo como forma de conscientização e alcance de novas alternativas de sobrevivência.

É neste momento, que a Educação Ambiental começou a trilhar uma jornada de fundamentação, que se desenrola até os dias atuais. Para o estudo desta, firma-se a importância de se perceber como foi esta jornada histórica tanto no âmbito nacional quanto internacional, na pretensão de compreender como esta é vista atualmente.

2.1 Considerações Históricas da Educação Ambiental

A publicação do clássico livro *Primavera Silenciosa* de Rachel Carson em 1962, que lutava contra o uso de DDTs¹ nos Estados Unidos, refletiu em todo o

¹ “Dicloro-Difenil-Tricloroetano”, primeiro pesticida moderno.

mundo uma preocupação com a utilização dos recursos naturais e foi determinante no lançamento do movimento ambientalista (DIAS, 2002).

Nas décadas de 60 e 70, surgiram então, diversas manifestações sobre a preservação dos recursos naturais, previsões nada agradáveis do colapso ambiental ocasionado pelo consumo desenfreado e o alarme da comunidade científica mundial sobre as consequências ambientais do modelo econômico predominante (HAMMES, 2004).

Dentre estas manifestações destaca-se o “Clube de Roma” em 1968, onde cientistas dos países desenvolvidos se reuniram para discutir o consumo em geral. Deste encontro, concluíram que era necessário urgentemente que se buscasse meios para a conservação dos recursos naturais, para o controle de crescimento populacional e para o investimento em mudança de mentalidade (REIGOTA, 2004).

Muitos eventos internacionais foram realizados e muitos ficaram conhecidos pelos nomes das cidades que os sediavam. Pedrini (2001) define que o marco inicial para a Educação Ambiental foi a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano – a Conferência de Estocolmo realizada em 1972 na Suécia. Foi neste evento que se atribuiu à Educação Ambiental uma função estratégica para a solução da crise ambiental internacional.

Pedrini (2001, p. 26) relata ainda que “o Plano de Ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a Educação Ambiental”. Pode-se observar que a Educação Ambiental foi instituída como ferramenta importante neste processo de conscientização ambiental e que já neste evento, a formação do professor é tida como ponto chave para o exercício real da mesma.

Seguindo estas recomendações, a UNESCO promoveu três conferências internacionais em Educação Ambiental: Belgrado, Tbilisi e Moscou, onde de cada uma delas derivou-se uma declaração. A Carta de Belgrado, construída em 1975, na ex-Iugoslávia, além de visar a construção de uma nova ética planetária, que visava a erradicação da miséria e a negação do desenvolvimento de uma nação às custas de outra, também foi sugerido a criação do Programa Internacional em Educação Ambiental, conhecido como PIEA (PEDRINI, 2001).

A Conferência de Tbilisi ocorreu em 1977, na Geórgia, onde foi dado alguns pontos de partida em relação à formulações de objetivos, caracterização, funcionalidade e estratégias da Educação Ambiental. Dias (2002) expõe que melhor definição de Educação Ambiental é encontrada na Declaração de Tbilisi:

É um processo contínuo no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de seu ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornem aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver os problemas ambientais presentes e futuros. (2002, p. 66)

A terceira Conferência foi realizada em Moscou (antiga União Soviética), em 1987, onde reuniram-se cerca de trezentos educadores ambientais. Segundo Hammes (2004), nesta Conferência, os países participantes firmaram compromisso em incluir a Educação Ambiental em suas políticas educacionais.

A Conferência de Moscou consolidou as recomendações das duas conferências anteriores promovidas pela UNESCO e criou-se um arcabouço teórico-metodológico mais aperfeiçoado, onde foi montado um plano de ação para a década de 90 (PEDRINI, 2001).

Em meio a este processo de Conferências relativas à preocupação ambiental para a atividade educacional, iniciou-se em 1983, na Noruega, com um grupo de *experts*, a criação de um relatório mundial denominado *Nosso futuro comum*. Este, publicado em 1987, ano em que acontecia a Conferência em Moscou, tratava das principais questões ambientais em relação ao desenvolvimento. Esse documento passou a ser referência para a necessidade de uma nova Conferência da ONU, programada para o Rio de Janeiro (Brasil) em 1992 (CASCINO, 1999).

Esta Conferência, realizada no Brasil, ficou conhecida como “Rio-92”, e nesta foram aprovados acordos oficiais internacionais como a Agenda 21 (Um capítulo destinado à Promoção da Educação, da Consciência Política e do Treinamento). Na “Rio-92” reconhece-se que é necessário buscar um novo modelo de desenvolvimento, o sustentável. Diante deste reconhecimento, aponta a Educação Ambiental como processo de promoção estratégica desse novo modelo (DIAS, 2003).

Pedrini (1997) cita que durante o evento, o Ministério da Educação e Desporto, o MEC, realizou um *workshop* paralelo à Conferência, onde aprovaram a “Carta Brasileira para a Educação Ambiental”, que evoca a implementação imediata da Educação Ambiental em todos os níveis.

Em Thessaloniki (Grécia) aconteceu, em 1997, a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Conscientização para a Sustentabilidade. O texto final da conferência reafirma o que já havia sido recomendado em encontros anteriores de EA.

De 26 de agosto a 04 de setembro de 2002 em Joanesburgo (África do Sul), foi realizada a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável, a Terceira Conferência Mundial promovida pela ONU para discutir os desafios ambientais do planeta.

Outros eventos foram realizados, durante este período em relação à Educação Ambiental em âmbito internacional, porém, pode-se considerar que os citados são referências significativas que ampararam os conceitos e princípios da Educação Ambiental até o presente momento.

Pedrini (2001) relata que as declarações são importantes fontes de pesquisas para a prática da Educação Ambiental, apesar de apresentarem algumas contradições, principalmente em pressupostos políticos. Porém, há também avanços elogiáveis como os conceitos e métodos da Educação Ambiental e dispositivos legais para sua realização.

2.1.1 Educação Ambiental Brasileira

No Brasil, a Educação Ambiental não é uma prática recente. Segundo Pedrini (2001, p. 36) a Educação Ambiental era conhecida como “Educação Conservacionista, sanitária, ecológica, etc. (...) já era mencionada no Decreto Legislativo Federal nº3 de 13 de fevereiro de 1948”. Esta, buscava a proteção para a fauna, flora e belezas naturais da América.

Neste esforço, instituiu-se a Política Nacional do Meio Ambiente, através da Lei Federal nº 6938 de 31 de agosto de 1981, onde em seu artigo 2º, inciso X,

expõe a necessidade da Educação Ambiental a todos os níveis de ensino, e a educação da comunidade, com o objetivo de capacitá-la na defesa do meio ambiente.

A Constituição Federal de 1988 estabelece em seu artigo 225 que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e que a Educação Ambiental precisa ser promovida. Em 1991, foi delineado pelo Ministério da Educação que os currículos escolares fossem adequados às exigências sociais. Dando apoio a estas exigências, em 1994, foi criado o PRONEA – Programa Nacional de Educação Ambiental (HAMMES, 2004).

Pedrini (2001) citou que a criação do PRONEA deve-se à atitude elogiável do então Ministro do Meio Ambiente e da Amazônia Legal, Henrique Brandão Cavalcanti, que determinou ao IBAMA a elaboração deste Programa. Pedrini lamenta que:

Apesar da dedicação dos educadores ambientais do IBAMA, (...) em 1996 não chegou às universidades qualquer comunicado da efetividade do PRONEA. De qualquer modo, a concepção da proposta tem como marco referencial conceitual-metodológico a declaração da Conferência de EA de Tbilisi (2001, p. 39)

Em 1997, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde o Meio Ambiente foi colocado como um tema transversal. O documento apresenta reflexões sobre a construção do ensinar e aprender em Educação Ambiental e os conteúdos e critérios para se atingir os objetivos desejados (HAMMES, 2004)

A lei Federal, nº 9795, é a mais recente sobre Educação Ambiental, sancionada em 27 de abril de 1999. Esta institui a Política Nacional de Educação Ambiental e definiu princípios relativos à Educação que deveriam ser seguidos no País. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281 (HAMMES, 2004).

O diferencial desta Política Nacional de Educação Ambiental foi a consideração da prática da Educação Ambiental na educação em geral e na educação escolar. Esta, deve estar presente como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal e não-formal.

No âmbito formal, ela não deve ser realizada em prol de uma disciplina específica no currículo, exceto nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental. A ética ambiental deve ser incorporada aos conteúdos de cursos de formação e especialização técnico-profissional.

Na formação docente (independente dos níveis e disciplinas), faz-se necessária a constatação da dimensão ambiental nos currículos. Já os professores que estão em atividade, segundo a Política Nacional de Educação Ambiental devem receber formação complementar em suas áreas de atuação.

A Política Nacional de Educação Ambiental define que a educação ambiental não-formal compreende as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente.

2.2 O que é Educação Ambiental

Reigota (2004) apela para a necessidade crucial de se conhecer as concepções de meio ambiente das pessoas envolvidas na atividade, antes de qualquer procedimento em Educação Ambiental. O autor cita que há uma variedade de definições que dependem de interesses científicos, artísticos, políticos, dentre outros.

Neste sentido Reigota define meio ambiente como:

[...] um lugar determinado e/ou percebido onde estão em relações dinâmicas e em constante interação os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade. (2004, p. 21)

Reigota (2004) parte do princípio de que a realização da Educação Ambiental não é o mesmo que o ensino de Ecologia, que é necessário a articulação

dos fenômenos biológicos, físicos e químicos aos econômicos e sociais. O presente trabalho parte do mesmo princípio, já que considera o âmbito social como importante no exercício da Educação Ambiental.

A concepção de Educação Ambiental na qual este trabalho é pautado não está vinculado à transmissão simplista de conhecimentos sobre a natureza e processos fisicoquímicos da mesma, mas sim à possibilidade de práticas sociais mais significativas por parte dos cidadãos.

Daí, surge a necessidade de se propor atividades teórico-práticas que sejam fidedignas a esta concepção. Por isso a escolha da TRS para a pesquisa deste objeto. Mas para que a Educação Ambiental seja amplamente compreendida e realizada com a finalidade descrita acima, foram escolhidos sujeitos que lidam diretamente com a temática no seu cotidiano: os graduandos em Pedagogia. Classificado atualmente como o Curso Superior de Formação Docente, o curso passa ser o enfoque no próximo capítulo.

3 CURSO DE PEDAGOGIA

O Curso de Graduação em Pedagogia hodierno tem suas bases epistemológicas constituídas desde a Grécia antiga. Daí compreender que “não há sentido que nos seja dado de presente, ou que seja fiador ou garantia de sentido, só há o sentido que criamos na e pela história”. (CASTORIADIS, 1999, p. 221). Assim, a instituição do pensamento educacional exige uma atividade imaginária que considere uma lógica-metodológica criativa, pois “não se elabora uma concepção sem método; e não se atinge a coerência sem lógica” (SAVIANI, 1997), bem como a originalidade emerge da criatividade (CASTORIADIS, 1999).

Nesta perspectiva aponta-se que o curso de Pedagogia passou por intensas modificações em sua trajetória histórica de consolidação e fortalecimento da identidade do profissional a ser formado (GATTI & BARRETO, 2009; SILVA, 2003). Como atualmente é considerado o Curso Superior de Formação Docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi escolhido como delimitador dos sujeitos da pesquisa. Objetiva-se, então, com o estudo deste Curso compreender como este foi formulado no Brasil e como é visto atualmente perante a legislação educacional brasileira. Daí identificar o profissional que esta sendo formado (SILVA, 2003; GATTI & BARRETO, 2009), na busca da compreensão do sujeito que as representações sociais, segundo Jodelet (2001, p.28) respondem a formulação da questão sobre quem sabe e de onde sabe. Para respondê-la é preciso compreender o sujeito em estudo, seu pensamento, valores e idéias. Outrossim, estes elementos da subjetividade são psicossociais e se configuram no contexto social, em especial na formação profissional.

3.1 Breve Histórico do Curso de Pedagogia no Brasil

Com a progressão industrial no país, principalmente no início do século XX, inicia-se a busca por maior escolarização entre os trabalhadores, dando um impulso para a expansão do sistema de ensino. Mais escolas, mais demanda

profissional. Neste contexto, professores devidamente qualificados eram necessários (GATTI, 2009).

Martelli e Manchope (2004) expõem que neste período a educação era tida como a “mola mestra” para a reforma do país e que diante disso, a formação docente para as primeiras séries do ensino básico passou a ser discutida densamente.

Diante deste cenário, o Curso de Pedagogia, foi regulamentado pelos termos do Decreto-Lei n. 1.190/1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. A princípio foi considerado o Curso para formação de “técnicos em educação”. Merece destaque que já nas primeiras regulamentações deste curso, a ele se atribuiu o ensino da Didática (SILVA, 2003).

Silva (2003) destaca que na época, docentes experientes buscavam o Curso superior em Pedagogia para, através de concursos que demoraram muito a acontecer e ofereciam raras vagas, assumirem cargos de administração, de orientação a professores, organização e criação de currículos, dentre outros, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Nesta primeira regulamentação a formação dos bacharéis tinha a duração de três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais acrescentados de um ano de Didática a Prática de Ensino para a formação em licenciatura, apresentando a dicotomia entre a teoria e a prática. O então curso de Pedagogia afastava o campo da Pedagogia da Didática, realizando cursos separadamente, dando a entender que nos três primeiro anos se formava o técnico em educação e, no último, o da licenciatura, formava-se o professor para disciplinas pedagógicas do Curso Normal.

Esta estrutura do Curso, o chamado 3+1, durou por longos 23 anos até a homologação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a Lei 4024/1961. Com a aprovação desta Lei, o CFC (Conselho Federal de Educação) viu-se levado a organizar currículos para vários cursos superiores. Sendo assim, em 1962, o Congresso Nacional, aprova o Parecer CFE nº. 251/1962, de autoria do conselheiro Professor Valnir Chagas (SILVA 2003).

Silva (2003) relata que com esta nova legislação foi estabelecido um currículo mínimo do curso de bacharelado e de Licenciatura em Pedagogia. Esta

organização curricular pretendia definir a especificidade do Curso no território nacional. Mesmo com busca da ruptura entre conteúdos e métodos, esta dicotomia ainda permanecia no mesmo.

Martelli e Manchope (2004) cita que diante destas indefinições do próprio Curso e das disposições quanto à identidade do profissional a ser formado, em 1969, o Parecer CFE nº.252, dispôs sobre organização e o funcionamento do curso além de assegurar a possibilidade de obtenção do título de especialistas. Tal Parecer também foi escrito pelo professor Valnir Chagas que buscava terminar com a imprecisão da identidade do pedagogo.

Nesta nova organização, o Curso conferiria o diploma de Licenciado, dando ao egresso a titulação para lecionar em curso Normal, além de habilitações específicas como: orientação, administração, supervisão e inspeção. Neste sentido, o curso acabou tendo seu currículo reorganizado: uma base comum de disciplinas aos estudantes da educação e uma parte específica que se enquadra de acordo com cada habilitação (MARTELLE & MANCHOPE, 2004).

Silva (2003, p. 47) expõe que por mais que resolvesse alguns problemas, pode-se concluir que “não se conseguiu ainda encontrar o curso de Pedagogia” e que esta nova organização curricular só corroborou para a permanência de mais uma dicotomia: docência e especialização. As habilitações, segundo Martelli e Machope (2004) contribuíram para a fragmentação do trabalho pedagógico na educação nacional.

Muitas das propostas feitas por Valnir Chagas em 1969 foram atendidas na década de 1970, tempo também onde a identidade do Curso começou a ser intensamente discutida. Mas, já no início da década de 1980, muitos Centros Universitários rezaram modificações curriculares, de modo a formar, docentes para a então conhecida Pré-escola (hoje Educação Infantil) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Curso de Pedagogia, desde então, vai amalgamando experiências de formação inicial e continuada de docentes, para trabalhar tanto com crianças quanto com jovens e adultos (SILVA, 2003).

Silva (2003) fez uma avaliação desta trajetória histórica do Curso no sentido que esta conclui que as três regulamentações (1939, 1962 e 1969) por mais aproximadas das tentativas de criar e tentar fortalecer a identidade do curso

encontram-se complexas de conteúdos que de forma contraditória provocam o seu questionamento.

Gatti (2009) expõe que em 1982, foi aprovada a Lei nº 7.044/82, que manteve a formação na Habilitação Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental: para anos iniciais seria exigido o curso de Magistério em nível de 2º Grau e para o restante das modalidades seriam as licenciaturas chamadas de “curtas” por terem sido reformuladas para a crescente necessidade deste profissional.

Em 1986, na tentativa de reformular o Curso de Pedagogia, o Conselho Federal de Educação aprova o Parecer nº 161, que delimita ao curso a função de oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries. Tal fato é justificado no sentido que segundo Brzezinski (1996) citada por Gatti (2009), tal estrutura facilitou a premissa “quem pode o mais pode o menos”, se os licenciandos em Pedagogia podiam formar professores de anos iniciais, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário.

Diante destes fatos, na década de 80 e no início da de 90, um movimento de educadores em todo o país começou a crescer. Diversos encontros em níveis nacional e estadual passaram a divulgar relatórios com as propostas teóricas a respeito da formação docente e do Curso de Pedagogia. Neste movimento temos o surgimento da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), uma entidade científica civil e sem fins lucrativos que discute sobre a formação docente. Todos estes eventos e os Documentos da ANFOPE tinham o objetivo principal discutir e minimizar ao máximo “os efeitos tecnicistas do Parecer CFE 252/69 para a educação” (MARTELLI & MANCHOPE, 2004, p. 7).

A partir da publicação da nova LDB (9394/96), em 1996, foram introduzidas algumas modificações visando a formação docente. Nesta Lei, os artigos 62 e 63, introduziam os Institutos Superiores de Educação como um dos mantenedores do Curso Normal Superior, formadores então de docentes para Educação Básica. Silva (2003) expõe que tais artigos deram margens à especulações sobre o Curso de Pedagogia continuar ou não oferecendo esta função já agregada ao mesmo. Daí a autora questionar se poderia encontrar um encaminhamento da extinção gradativa do curso de Pedagogia no país.

Scheibe (2007) afirma que a partir desta nova legislação, um embate quanto às definições das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia era evidente. De um lado, a nova regulamentação que descaracterizava o curso e sua finalidade e de outro, a multiconfiguração existente do Curso em todo o país.

A partir de então, é fortalecido o movimento para a Construção das Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Em maio de 1999, uma Comissão de Especialistas de Ensino em Pedagogia (CEEP) elaborou uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso. Scheibe (2007) sintetiza que tal proposta foi elaborada após levantamento feito junto às Instituições de Ensino Superior do país e às entidades educacionais que discutiam a reformulação dos cursos de formação.

Mesmo com a Proposta construída de forma coletiva, esta não chegou a ser apreciada e deliberada, já que estava em confronto com a indicação da nova LDB, mesmo acompanhada de um conjunto expressivo de assinaturas (SCHEIBE, 2007).

No meio acadêmico esta foi bem acolhida por ter considerado os princípios constituídos ao longo da trajetória do movimento dos educadores para a Instituição do Curso de Pedagogia contemplando tendências em conflito como as funções do Curso e a identidade do pedagogo. Este documento da CEEP propunha que o pedagogo poderia atuar tanto na docência (Educação Infantil, Anos Iniciais de Ensino Fundamental e disciplinas pedagógicas do Normal em nível Médio) quanto na construção e organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais dentro e fora do lócus escolar oficial (SILVA, 2003).

Após a tentativa do CEEP, outros documentos foram enviados ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Scheibe (2007) cita que estes reafirmavam o conteúdo da proposta elaborada do CEEP. Dentre os documentos Scheibe (2007, p. 52) destaca o “Posicionamento Conjunto das Entidades”, um Boletim da ANFOPE entregue ao CNE em novembro de 2001 onde além da reafirmação da Proposta do CEEP, enfatizou duas teses defendidas pelo movimento: a de que a base do Curso de Pedagogia é a docência e a de que este é Licenciatura e Bacharelado ao mesmo tempo, pois o pedagogo tem capacidade de agir em diversas áreas da educação.

Gatti (2009) cita que o currículo dos cursos de formação docente deste período ainda ficou com traços da legislação anterior por um tempo relativamente

longo. Em 2002, ocorreram adaptações do currículo no Curso, com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, porém segundo Scheibe (2007, p. 53) todo este movimento só aparece “transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior”.

Soares (2010), analisando o processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) no Brasil, expõe que ao invés do CNE ouvir todo o processo de discussão a respeito do Curso, em 2005, este pudesse convocar uma “Comissão Bicameral” para a elaboração de proposta de DCNP. Diante desta função a Comissão nomeada apresenta um Projeto de Resolução construído sem consulta pública e publicado às pressas em 2005.

Scheibe (2007) considera que o documento foi amplamente discutido pela comunidade acadêmica por encaminhar ao Curso de Pedagogia uma equivalência ao Curso Normal Superior. Soares (2010) expõe que após esta divulgação em 2005, a extinção do Curso de Pedagogia se justifica, seguindo o proposto no artigo 64 da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Diante desta possibilidade aconteceu uma nova mobilização de educadores e a partir destes movimentos, em geral, liderados pela ANFOPE, ANPED e CEDES, foi construído e enviado ao CNE um documento com solicitação de uma audiência pública antes da aprovação definitivas das Diretrizes. Dentre as críticas levantadas no documento, destaca-se a intrepidez de uma pequena Comissão deliberar sobre um Curso contrariando toda sua trajetória histórica, reduzindo-o a um contexto pragmático (SCHEIBE, 2007).

Em 2006, depois de muitos debates o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, que atribui diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia.

3.2 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais

O Conselho Nacional de Educação, aprovou no dia 15 de maio de 2006 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituindo a

licenciatura como base para o mesmo. O curso hodierno tem a finalidade de oferecer a formação para o exercício da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional (SCHEIBE, 2007).

As mudanças e as atribuições conferidas aos cursos de licenciatura em Pedagogia citadas acima, não se encerram por aí. As habilitações deveriam ser extinguidas e tais modificações precisariam acontecer um ano após a promulgação da Lei. O novo curso teria sua carga horária aumentada para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico. Destas 3.200 horas, 300 seriam destinadas ao estágio supervisionado, de preferência na docência e 100 horas no mínimo, seriam dedicadas em atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse do aluno.

Segundo esta legislação o Curso de Pedagogia, desde então, é responsável pela formação em nível superior para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Enfim, compreender a Graduação em Pedagogia atualmente é buscar vislumbrar a formação docente.

3.3 Algumas Considerações Teóricas na/para a Formação Docente

Não se procura neste trabalho pensar na formação docente diante de um ecletismo pedagógico. Procura-se pautar a discussão no sentido de reconhecer como tem sido a formação do professor e seu trabalho frente às mudanças socioeconômicas que permeiam nosso país e focar-se nas contribuições de Vigotski em relação ao trabalho do professor. E nada mais justo que realizar um diálogo com Duarte (2001) e Facci (2004), autores que defendem as ideias vigotskianas no âmbito educacional brasileiro.

Como já fora dito neste trabalho, o Curso de Pedagogia passou por intensas modificações desde sua criação em 1939. O que se pode observar é que em meio ao embate de estruturação do Curso em questão, a sociedade também

sofria modificações nos âmbitos: social, político, cultural, que afetavam tanto as escolas quanto à formação e o exercício da profissão docente.

Facci (2004) observava isto e denuncia que no Brasil, pesquisas buscam entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo sem, portanto considerar as condições histórico-sociais em que a profissão docente se desenvolve. Facci (2004, p. 77) expõe que o estudo sobre o homem em geral só existe se partir “da ideia de sua condição humana e na qual a relação indivíduo-sociedade é encarada como uma relação dialética, em que um constitui o outro”.

Duarte (2001) denuncia que a educação, podemos inserir aqui também a formação docente, não objetiva as possibilidades de transformações históricas da nossa época e sim à proliferação dos ideários liberais. Ideários estes que incutem ao indivíduo a responsabilidade pelos seus avanços e estagnações, inclusive a possibilidade de estar excluído ou não do mercado de trabalho.

A referência pedagógica na qual o autor baseia-se para criticar o lema “aprender a aprender” é a pedagogia histórico-crítica, esboçada nos trabalhos de Dermeval Saviani, julgando ser esta compatível com a fundamentação filosófica e com o compromisso político.

Tanto Facci (2004) quanto Duarte (2001) buscam na pedagogia histórico-crítica suas referências pedagógicas, justificando a escolha desta referência pedagógica por ser esta uma pedagogia que procura fundar e objetivar a compreensão da escola a partir do desenvolvimento histórico da sociedade, tornando assim possível a articulação da escola com a superação da sociedade vigente.

Duarte (2001) cita também que uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas às ideologias dominantes é o posicionamento perante a questão da verdade. As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são pedagogias que retiram da escola a função de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade. Desta forma, a burguesia deixa de ser revolucionária para ser conservadora, pois a verdade exposta choca em seus interesses.

Neste palco de transformações, Facci (2004) expõe que se deixou escapar pelo caminho da formação do professor qual a tendência pedagógica a

seguir. A autora cita Saviani (2002, 2003) um defensor de teorias críticas de grande importância pois compreendem a educação inserida no movimento histórico da própria sociedade. Duarte cita Saviani no que diz respeito à tarefa da pedagogia histórico-crítica, que implica a identificação das formas de expressão do saber produzido historicamente, a conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares e o provimento dos meios didáticos necessários que levem aos alunos a aprendizagem do processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

A pedagogia histórico-crítica vem auxiliar então na valorização do trabalho docente e firma uma formação que não aliena, ao contrário, liberta o professor de tantas tendências que o obrigam a aceitar modismos sem caracterização de transformação real da sociedade.

Muitas concepções educacionais contemporâneas, apregoam o contrário do que a pedagogia histórico-crítica tem proposto. Estas têm tratado o saber escolar como algo vinculado somente ao cotidiano simplista do aluno. No ensino superior, nada mais que um ensino pragmático, uma adaptação a uma prática profissional, sem atividades que promovam uma análise crítica (DUARTE, 2001).

Diante disso Duarte (2001, p. 68-69) critica as propostas atuais para os cursos de formação de educadores. Este, considera que tais cursos privilegiam a formação do professor “prático reflexivo”, realizando um estudo ligeiro das teorias que embasam suas práticas, sem um aprofundamento real. Transformando assim os cursos e aqui fazemos um link com o curso de Pedagogia brasileiro, em uma “vitrine de informações precariamente articuladas sobre o chamado cotidiano escolar”.

Lutamos neste trabalho, contra um curso de Pedagogia pragmático e à favor de uma formação docente que critica, raciocina e considera os conhecimentos historicamente produzidos. É preciso mostrar que o atual curso de Pedagogia tem o papel de capacitar um profissional com consciência de suas capacidades em realizar transformações sociais a partir do conhecimento.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS RACIONALIDADES

O Mestrado Profissional (MP) em que esta pesquisa está sendo desenvolvida pertence à área de Ensino de Ciências e Matemática da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) do Ministério da Educação. Segundo Moreira & Nardi (2009) o trabalho de conclusão deste MP é distinto do trabalho do Mestrado Acadêmico. Trata-se de um trabalho que vise a melhoria do ensino em uma área específica, que no MP do UniFOA, é o Ensino de Ciências.

Moreira & Nardi (2009) complementam que o mestrando, partindo da pesquisa teórico-prática precisa desenvolver uma nova estratégia de ensino, um processo ou um produto de natureza educacional e implementá-lo em condições reais de escola e/ou espaços não-formais e informais de ensino. Este produto é considerado como produção técnica indispensável para a conclusão do MP em ensino.

Diante desta normatização a respeito do MP em Ensino, esta pesquisa será utilizada como base para a construção de um produto que será um Curso de Formação Continuada para professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como modalidade de Curso de Formação Continuada, faz-se mister compreender de forma teórica o que é a Formação Continuada e as racionalidades que acompanham esta Formação.

4.1 Algumas considerações sobre Formação Continuada

Gatti & Barreto (2009) expõe que a busca para a Formação Continuada cresceu muito nos últimos anos. As autoras assinalam que existe uma grande discussão em torno do assunto como eventos, produção teórica e propostas para mais investimentos nesta modalidade. Porém, mesmo com esta busca a respeito do assunto, os resultados das avaliações oficiais não tem ainda se mostrado

satisfatórios, o que segundo Gatti & Barreto (2009) tem colocado a Formação Continuada em questão.

A proposta inicial de Formação Continuada era aperfeiçoar a ação docente, porém devido às falhas na formação inicial, esta proposta foi modificando-se para uma concepção de formação compensatória. A Formação Continuada foi tida como ferramenta para consertar as falhas da Formação Inicial. Mais recentemente, em pesquisas que investigam questões sobre a identidade profissional do professor, pode-se observar um movimento de reconceitualização desta Formação Continuada (GATTI & BARRETO, 2009)

Passa-se então a reconhecer uma base de conhecimentos deste profissional para a Formação Continuada. Sobre isso, Gatti & Barreto (2009, p. 202) citam que as “representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”. É nesta concepção de Formação Continuada que a presente pesquisa firma-se.

Gatti & Barreto (2009) expõem que as queixas dos professores em relação a este tipo de formação são de que esta é organizada sem a participação dos mesmos. São propostas distantes da realidade em que vivem e que precisam desenvolver seu trabalho.

Para que esta situação não ocorra, é necessário que a Formação Continuada do corpo docente seja mais eficaz no sentido de responder às demandas da sala de aula. É preciso repensar a Formação Continuada como um espaço onde tendências pedagógicas do modismo são padrões e a teoria tenha um diálogo rico e flexível com a prática, atendendo às necessidades educacionais em que estão inseridos.

Compreendendo a Formação Continuada, faz-se necessário através de Medeiros (2005) observar as racionalidades presentes na Formação Docente com o objetivo de constituir uma Formação Continuada ideal, eficaz e que promova mudanças positivas em sala de aula e no ensino.

4.2 Racionalidades da Formação Docente

Medeiros (2005) ao tratar da formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais nos orienta sobre as possíveis racionalidades dos professores. A autora trabalhou três aspectos que considerou como sendo fundamentais e, que, aqui os transcrevo-os para com o intuito de descrevê-los com o cuidado de não omitir a idéia e favorecer o entendimento.

1) a racionalidade instrumental como referência balizadora teórica e prática da formação, mas que, na atualidade, encontra-se epistemologicamente questionada;

A proposta de discussão indicada nesse tópico, com o subtítulo de “a formação de professores no contexto de uma teoria crítica em educação: uma contribuição para o debate”, pauta-se no ponto de vista epistemológico para demonstrar que há muito e muito se fala sobre a formação docente, e que o momento é de aprofundamento em torno das questões políticas e epistemológicas da docência como profissão. Para tal se faz necessário (p.197) “um arsenal de saberes, uma valorização salarial compatível com o serviço prestado à sociedade, um código de ética que, de um lado, preserve a autonomia profissional e, de outro, estabeleça parâmetros de ontológicos do *ser profissional docente*”.

Ainda neste tópico, a autora resgata a historicidade das referências das teorias e práticas docentes que desde 1980 adota a racionalidade instrumental que norteiam os cursos de formação, ou seja, o acúmulo de técnicas e métodos adequadas as diferentes abordagens de ensino-aprendizagem; instala a dicotomia entre quem ensina/professor e quem aprende/aluno, meios-fins, técnico-político, administrativo-pedagógico.

Acrescenta que para Habermas (1990), tal racionalidade se faz via o Estado e o mercado, dificultando, mas não impedindo a racionalidade comunicativa que está constituída na cultura, na sociedade e na personalidade.

Em relação aos governos FHC e Lula, MEDEIROS (2005, p.198), comenta que a racionalidade instrumental da formação docente é reforçada com os

“vetores sistêmicos articulados com a burocratização e com as demandas do mercado de trabalho”.

Como ideologia, as propostas governamentais põem em risco a formação do professor, quando se está formando sem retorno e validade social, considerando que a legitimidade se dá pela prática no contexto e não fora dele. Noutras palavras, a formação deve estar vinculada com a sua “função social de contribuir com o desenvolvimento crítico e emancipador no plano do indivíduo e da coletividade”.(MEDEIROS, 2005, p.199)

2) a política educacional que, por meio da legislação atual, assume uma posição contraditória na medida em que dificulta e, ao mesmo tempo, regulamenta o desenvolvimento da profissionalização docente;

A proposta do item dois, tratada na temática “A formação de professores no contexto das políticas educacionais: vicissitudes e desafios”. E, nesta perspectiva de pensar as políticas de formação a autora apresenta os impactos da globalização da economia, do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, articulados entre si, determinando o destino dos homens, das sociedades, das economias, do meio ambiente, das políticas educacionais em todos os níveis e, por fim, das profissões. Aqui faço uma digressão para brevemente comentar o exagero da autora na sua análise que seu plural pôs em risco teórico sua afirmação, uma vez que coloca o mundo num único balai e, desconsidera outras questões como o imaginário que é a força instituinte e a possibilidade de romper com o instituído.

Mais uma vez a autora retorna a questão das exigências docentes, citando Cunha (2004,p.152-153 na p. 203) como sendo um processo de fora da escola pra dentro, descontextualizada.

Em relação à educação contínua como política constitutiva da carreira docente que possibilita suprir déficits da formação inicial é vista por Medeiros (p.203) como sendo um exagero, e aponta que a legislação vigente dificulta a profissionalização docente, pois não basta regulamentação, mas de sua legitimação e, esta inicia-se na aplicabilidade das leis que por sua vez se dá em função da motivação em fazê-lo. Passa, portanto pela valorização da profissão, e sua função social.

3) a formação de professores numa perspectiva crítica e emancipatória exige uma nova racionalidade, com a qual procura-se entender a crítica, a reflexão e a pesquisa como estratégias epistemológicas no âmbito da formação de professores.

O último fundamento foi delineado sob a temática “A formação de professores numa perspectiva crítica e emancipatória: mais do que um desafio, um compromisso”. Aqui a autora assinala que a formação de professores foi “visceralmente” bombardeada pela lógica sistêmica e que numa perspectiva crítica e emancipatória requer incorporar uma epistemologia que privilegie a racionalidade crítica, a reflexão e a pesquisa.

Em relação à condição crítica, aponta (p.207) que requer saberes científicos, técnicos, filosóficos, práticos, etc), não absolutizados ou engessados.

Quanto à reflexão, como mediação entre o conhecimento e a aprendizagem deve ser um pressuposto na formação, considerando dois ângulos: primeiro de que a reflexão como uma categoria epistemológica deva estar vinculada à construção do conhecimento e, segundo, tomando emprestada a idéia de Zeichner (2003, p.207), “como categoria prática vinculada à luta pela construção da justiça social” e, portanto, como condição política da formação de professores. Vale destacar, que a autora assinala que a imparcialidade sob o ponto de vista da epistemologia é injustificável e que para Habermas (1982, p. 207, 208), a reflexão é “a possibilidade do indivíduo livrar-se das amarras sociais internas e externas”. Mas, também, vale ressaltar os perigos do esvaziamento da reflexão, que a autora destaca de quando se acredita que a reflexão resolve *per si* os problemas sociais dos professores de reduzir a uma questão metodológica, cabendo aos professores adotarem nas aulas como método, ou seja, levar os alunos a aprenderem a fazer reflexões. É preciso considerar as determinações sociais e as determinações subjetivas que implicariam na reflexão.

A questão da reflexão, segundo a autora (2005, p.208) exige aprofundamentos teóricos, inclusive da psicanálise. E é a auto-reflexão que assume a condição *sine qua non* da formação de professores.

Quanto a pesquisa, Medeiros (2005, p.209), pontua que como pressuposto da formação docente dentro da perspectiva crítica e emancipatória, ela representa a mediação entre a crítica e a reflexão.

Por fim, a formação como processo e como direito só se sustentam dentro do espaço que permita aprofundamento e no universitário, associando esta idéia a de desafio e de responsabilidade com a educação responsável e ética.

5 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi delineada a partir das Dimensões Novikoff (2010), que, independente da abordagem, passa por cinco etapas, didaticamente organizadas, que auxiliam na orientação da pesquisa, desde o desenvolvimento até a apresentação escrita da mesma. Diante do que se propôs realizar, ela é definida como quanti-qualitativa, que segundo Creswell (2007) o pesquisador faz uso de estratégias quantitativas e qualitativas para abordar/estudar um assunto.

Todos os instrumentos utilizados, bem como a escolha dos sujeitos e abordagens desta pesquisa foram devidamente aprovados pelo CoEPS do UniFOA, Processo nº 034/11. A carta de autorização para a realização da pesquisa encontra-se anexo à este trabalho.

5.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são graduandos de ambos os sexos e distintas idades regularmente matriculados em curso de Pedagogia. São três as Instituições de ensino privado que mantém os Cursos de graduação em Pedagogia e que autorizaram a realização desta pesquisa. As três pertencem a cidades do Estado do Rio de Janeiro e ao todo, 119 graduandos participaram.

Todos os sujeitos obtiveram conhecimento da proposta da pesquisa, a partir da leitura, explicação da mesma e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a preservação de suas identidades, bem como das Instituições participantes.

5.2 Técnicas de Coleta de dados

As técnicas para coleta de dados são diversificadas, para responder à abordagem da pesquisa e para que os resultados sejam fidedignos ao que se propõe investigar. Deste modo, todas buscam apreender e entender elementos das representações dos graduandos em Pedagogia no quesito da Educação Ambiental.

5.2.1 Revisão bibliográfica e Estudo do Conhecimento

A primeira etapa da pesquisa foi teórica com a realização de fichamentos de obras e artigos científicos que tratam das teorias balisadoras do estudo. As teorias e historicidade delineadas foram realizadas com o objetivo de nortear a pesquisa, estabelecendo um diálogo agradável e fiel ao que os autores propunham.

É importante destacar que foi realizado um Estudo do Conhecimento no banco de dados da CAPES, na busca de perceber se já havia sido realizado alguma pesquisa que continham os mesmos princípios epistemológicos que esta. Diante desta busca foram encontrados variados trabalhos que discutiam as Representações Sociais, os princípios da Educação Ambiental e a formação docente (Curso de Pedagogia e Formação Continuada), mas nenhum que estivessem associados em uma mesma pesquisa.

5.2.2 Questionário Semiestruturado

O Questionário Semiestruturado é composto de 26 questões, fechadas e abertas. É um instrumento importante na obtenção de respostas que emitam a percepção do graduando sobre as variáveis existentes no Curso de Pedagogia correlacionado ao exercício da profissão e Educação Ambiental.

O questionário foi previamente testado (Survey) com duas graduandas em Pedagogia. Elas relataram sobre as possibilidades e impossibilidades nas respostas das questões.

A aplicação aconteceu sem dificuldades e recusas. Os 119 graduandos abordados responderam às questões em sala de aula previamente autorizadas pelo professor responsável.

5.2.3 Teste de Associação Livre de Palavras.

O teste de Associação Livre Palavras de Abric (1999) consistiu na apresentação de palavras indutoras aos sujeitos da pesquisa, solicitando que expusessem em um papel cinco palavras, expressões ou adjetivos que lhes viessem à mente a partir da palavra indutora, cada uma a seu tempo. Logo após, o sujeito foi orientado a marcar a palavra, dentre as cinco que escreveu, como a que ele considera de maior importância.

Abric (1999) cita que esta técnica mesmo que espontaneamente permite ao pesquisador colher os elementos constitutivos do conteúdo da representação, e isso, explica seu sucesso, e sua utilização sistemática no estudo das representações sociais por vários pesquisadores. A palavra/termo investigado foi Educação Ambiental, objeto de estudo deste trabalho.

Os dados seriam tabulados pelo programa EVOG, desenvolvido por pesquisadores na área das Representações Sociais. Porém, não foi possível adquirir o programa a tempo, então os dados foram analisados manualmente com o auxílio do *Microsoft Office Excel* organizando, assim, as palavras descritas de acordo com a sua frequência.

O teste foi aplicado a 119 graduandos em Pedagogia das três Instituições participantes. Todos os sujeitos encontravam-se em sala de aula e responderam ao mesmo tempo. Somente um graduando dentre os 119 recusou realizar o teste.

5.2.4 Entrevista de Grupo Focal

Como parte de uma pesquisa que também parte de dados qualitativos, foi realizada a Entrevista de Grupo Focal. O emprego desta técnica é segundo Gaskell (2002, p. 65) “o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações.”

Gaskell (2002) pontua que antes da realização da pesquisa, duas questões centrais devem ser consideradas: a especificação de um tópico guia (o que perguntar e a seleção dos entrevistados (a quem perguntar).

Diante disso, após a primeira organização dos dados obtidos pelo Teste e Questionário, foi construído o Tópico Guia que tem a seguinte sequencia de questionamentos: a) Há muita gente falando de Educação Ambiental atualmente. O que vocês pensam a respeito de Educação Ambiental? b) E a mídia em relação à Educação Ambiental? c) Poderiam me falar sobre o Curso de Pedagogia e a Educação Ambiental? e d) Que palavras ou frases vem à cabeça de vocês quando pensam na expressão Educação Ambiental?

Esta foi aplicada junto a 4 (quatro) sujeitos da pesquisa, convidados pelo pesquisador, obedecendo aos critérios de disponibilidade e interesse do graduando em participar da mesma.

A entrevista com grupo focal é um debate aberto e acessível que trata de assuntos de interesse comum. Diferenças de posições sociais, dentre outras, não consideradas nesta entrevista e o debate é fundamentado numa discussão totalmente racional, ocorrendo troca de pontos de vista, ideias e experiências (GASKELL, 2002).

A entrevista aconteceu em uma sala de fácil acesso e climatizada, na cidade de Volta Redonda-RJ. Os participantes e o moderador², conforme orientação metodológica desta técnica (GASKELL, 2002) sentaram-se em círculo havendo contato frente a frente entre cada um.

Primeiramente, o moderador apresentou a si próprio e relatando o assunto e a ideia da discussão grupal. Em seguida, os participantes se apresentam dizendo o nome e alguma informação pessoal que considerem importante expor. Os

² Pesquisadora responsável por este estudo.

procedimentos da técnica foram explicados pelo moderador, que por sua vez conduziu as questões do tópico guia à medida em que eles respondiam e debatiam, concordando ou não com as proposições dos mesmos.

5.3 Análise dos dados

Os dados coletados a partir da revisão bibliográfica foram analisados através de uma tabela de resumos e descritos na Dimensão Teórica desta pesquisa. Nas demais técnicas foram utilizadas formas diferenciadas de Análise dos dados. Para o Questionário, as questões com opções de múltipla escolha foram tratados estatisticamente no *Microsoft Office Excel*. As questões onde os sujeitos emitiam suas próprias mensagens (questões “abertas”) foram analisadas segundo Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003).

As palavras evocadas no Teste de Associação Livre de Palavras foram tratadas sob levantamento estatístico frequencial manualmente com o auxílio do *Microsoft Office Excel*. Para ajuste das palavras evocadas, levantou-se categorias conforme Análise de Conteúdo (FRANCO, 2003).

Os dados levantados na Entrevista de Grupo Focal foram analisados segundo Franco (2003) propõe em Análise de Conteúdo.

5.3.1 Análise de Conteúdo

Franco (2003) explana a respeito da Análise de Conteúdo, definindo-a e descrevendo como realizá-la. Para a autora, o ponto de partida da Análise de Conteúdo sempre será a mensagem. Esta pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (2003, p. 13).

A mensagem sempre expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado como um ato isolado, ele está ligado às condições contextuais de seu emitente. As mensagens estão repletas de características cognitivas, afetivas, valorativas e são historicamente mutáveis. Franco (2003) ainda

ressalta que componentes ideológicos são impregnados nas mensagens socialmente constituídas via objetivação e ancoragem³.

A Análise de Conteúdo, segundo Franco (2003) firma-se na concepção crítica e dinâmica da Linguagem. Linguagem esta, que não negligencia a semântica, como a busca descritiva, analítica e interpretativa do sentido que um indivíduo ou grupo atribui às mensagens.

Além disso, Franco (2003, p. 16) defende que “a Análise de Conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica”. Sendo assim, toda Análise de Conteúdo implica em comparações textuais, um dado deve estar relacionado a outro dado. Estas comparações podem ser de formas variadas.

As operações de comparação e classificação das mensagens enunciadas requer do pesquisador o entendimento de semelhanças e diferenças. Classificar objetos complexos como enunciados verbais não é um comportamento tão habitual. Franco (2003) define que a operação classificatória é uma atividade intelectual de abstração e agrupamento e é o ápice da atividade intelectual do ser humano.

Como fora dito, a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem. A partir da mensagem é que inicia-se as indagações:

[...] o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipo de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?... e assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação (FRANCO, 2003, p. 20)

Porém é necessário considerar que somente descrever as características das mensagens contribui muito pouco para a compreensão das mesma e torna a análise superficial. Franco (2003) expõe que uma análise baseada na indagação sobre as causas e os efeitos da mensagem cresce significadamente e exige bagagem teórica do pesquisador. O primeiro desafio da análise de conteúdo é definir as unidades de análise: unidades de registro e as unidades de contexto.

A unidade de registro pode ser caracterizada por diversos tipos e campos de atuação e representa a menor parte do conteúdo. Pode ser: palavras, tema, personagem e/ou item. Não existe razão para que um estudo utilize somente um tipo

³ Ver Objetivação e Ancoragem na Dimensão teórica: Representações Sociais.

de unidade de registro. Já a unidade de contexto é considerada a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado e imprimem significados às unidades de registro. São obtidas mediante a dados que explicitem a caracterização das unidades (FRANCO, 2003).

Somente após a definição das unidades de análise é que chega-se à categorização, considerada o ponto crucial da análise de conteúdo. Esta é considerada como o processo de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critério definidos” (FRANCO, 2003, p.51).

É importante ressaltar que para a constituição de categorias é necessário reconhecer as seguintes qualidades: exclusão mútua: a organização destas deve ser orientada por um único princípio de classificação; pertinência: adaptação ao material de análise; objetividade e fidedignidade; e a produtividade: dados relevantes e férteis (FRANCO, 2003).

5.3.2 Categoria de Valores

Após todo este tratamento, as categorias foram confrontadas com as categorias de valores das Dimensões Novikoff (2006). A categoria de valores foi criada sob o entendimento de que os conhecimentos servem de guia para consolidar os valores, que são elementos das representações sociais, indicando aquilo que acredita ser importante e valorativo. A categoria de valores surge das dimensões de conhecimento. O quadro abaixo sintetiza esta transição dos conhecimentos e sua valoração.

Quadro 1: Conversão das Dimensões de Conhecimento em Valoração

Conhecimento da Dimensão Sócio-Afetiva	Conhecimento do sujeito sobre o Curso de Pedagogia em geral	Conhecimento do sujeito com relação a caracterização do Pedagogo	Conhecimento do sujeito sobre as atividades pedagógicas	Conhecimento sobre o contexto
↓	↓	↓	↓	↓
Sócio-relacionais	Normativos	Identitários	Gnosiológico-pedagógicos	Sócio-profissionais

Fonte: NOVIKOFF, 2006.

Descrevem-se a seguir as categoria de valoração segundo Novikoff (2006).

Quadro 2: Categorias de Valores

VALORES	DESCRIÇÃO
Sóciorelacionais	Indicam como é e como se faz a relação social entre os sujeitos, incluindo as questões éticas. Esta categoria aponta uma reflexão do pensamento para o coletivo.
Normativos	Destacam os conhecimentos técnicos e normativos. Nesta categoria, os aspectos legais são evidenciados.
Identitários	Incluem os conhecimentos sobre as emoções, bem como a imagem de si e do outro. Nesta, a reflexão é em relação a si mesmo.
Gnosiológico-pedaógicos	Incluem os conhecimentos didático e pedagógicos voltados para a atividade docente, em que o sujeito faz e como faz a exigência técnica-didática.
Sócioprofissionais	Indicam conhecimentos das condições de trabalho. Destaca-se nesta categoria, o contexto profissional, refletindo os objetos materiais/economia.

Os valores interagem entre si, tendo as representações sociais como centro originário (NOVIKOFF, 2006). A relação de vizinhança entre as categorias de valores e sua relação como produto e processo das representações sociais e podem ser ilustradas na figura:

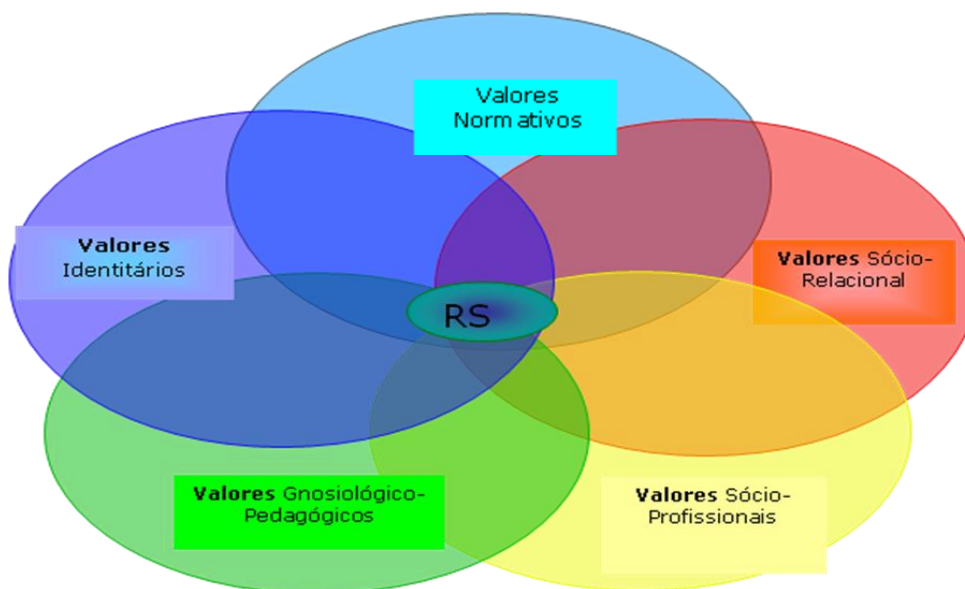


Figura 1: A relação entre as representações sociais e as categorias de valores

Fonte: NOVIKOFF (2006)

Em síntese, os conhecimentos apreendidos na coleta de dados são tratados de modo a gerar as categorias de valores acima explicadas. Esta análise aparece depois da apresentação dos dados, na análise conclusiva desta dissertação.

6 RESULTADOS ENCONTRADOS

Os resultados são descritos neste capítulo, configurando assim a Dimensão Morfológica. Os resultados servem para discutir o objeto de estudo e são expostos de forma estatística ou textual, seguindo a abordagem metodológica proposta.

A primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa contou com a aplicação de um Questionário Sócio Cultural semiestruturado⁴ e do Teste de Associação Livre de Palavras, proposto por Abric⁵ (1999). A organização dos dados se deu com a encadernação dos questionários, na ordem de recebimento e, a codificação de cada sujeito e sua digitação. Em seguida são expostos os resultados da Entrevista de Grupo Focal realizada, bem como o tratamento dos dados coletados na mesma.

A codificação dos sujeitos foi estabelecida por uma série de números relacionados com os dados gerais dos graduandos. Estes foram organizados no conjunto de indicadores, conforme quadro 3.

QUADRO 3: Indicadores dos Sujeitos

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO		
INDICADORES	NÚMERO DA IDENTIFICAÇÃO	DIMENSÕES DE IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS
NÚMERO DE ORDENAÇÃO CRESCENTE DO SUJEITO	001 a 119	
SEXO	F	FEMININO
	M	MASCULINO
CURSO	P	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
INSTITUIÇÃO	U	IES 1
	A	IES 2
	B	IES 3
IDADE	Nº	IDADE REGISTRADA PELO SUJEITO
	SI	NÃO MENCIONOU IDADE NO INSTRUMENTO
EX. 001_F_P_U_20		
PRIMEIRO SUJEITO; SEXO FEMININO; DEVIDAMENTE MATRICULADA NO CURSO DE PEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO 1; TEM 20 ANOS.		

⁴ Ver: Apêndice 2

⁵ Ver: Anexo 5

6.1 Descrição do Questionário sócio cultural

Os resultados do questionário sócio cultural semiestruturado são expostos, primeiramente, sob forma de descrição global, desvelando o perfil do graduando em Pedagogia e conhecimentos gerais a respeito do objeto de estudo desta pesquisa. Posteriormente, faz-se análise de conteúdo, descrevendo e explicando o resultado específico deste questionário.

Um questionário em representações sociais proposto por Abric (1999), objetiva ter questões de sensibilização e preparação do respondente frente ao pesquisador, questões que permitam uma acolhida para que o sujeito sinta-se confiante, bem como as questões relacionadas ao objeto de estudo que foram eleitas para o presente trabalho.

Estas não serão descritas por sua ordem no questionário, e sim pela organização do objeto de estudo eleita nesta pesquisa.

6.1.1 Características do Grupo

Inicia-se pelas características do grupo representativo⁶, ilustrado na Tabela 1, onde os dados indicam:

Gênero - 97% dos sujeitos representam o sexo feminino; Faixa etária - 5% não mencionaram idade e do restante calculado 41% correspondem a sujeitos com idade entre 19 e 24 anos, 26% correspondem a faixa etária de 25 a 29 anos, 16,8% representa idade de 30 a 39 anos, 9,2% estão com idade entre 40 e 49 anos e 1,6% corresponde a idade acima de 50 anos, a média da faixa etária corresponde a 28,44 anos; Período matriculado no Curso – 32,77% representam o 2º período, 8,4% dos sujeitos são do 4º período, 48,74% estão no 6º período e 10,08% representam o 8º período da Graduação em Pedagogia; Turno de estudo – 85,71% dos sujeitos participantes estudam à noite e 14,29% estudam pela manhã.

⁶ Cf. na Dimensão Técnica, item 5, subitem 5.1, Sujeitos da Pesquisa, p.49.

Tabela 1: Perfil dos Graduandos em Pedagogia

Intituições Participantes (Total de graduandos)	%	Sexo %		Faixa Etária %					Período %				
		F	M	19-24	25-29	30-39	40-49	50-60	SI	2º	4º	6º	8º
IES 1 (76)	64	97	3	39	26	14	11	1	8	51	0	49	0
IES 2 (10)	8	100	0	20	40	20	10	10	0	0	100	0	0
IES 3 (33)	28	97	3	52	21	21	6	0	0	0	0	64	36

Levando em conta os dados, pode-se deprever o grupo participante como majoritariamente feminino e jovem. Praticamente 60% dos graduandos participantes estão na fase final do Curso e a maioria estuda à noite.

6.1.2 Quanto ao Curso de Pedagogia e Formação Docente

Inicia-se esta análise a partir da Questão 10, que indaga acerca do objetivo do Curso de Pedagogia na visão do graduando. Diante dos resultados constituiu-se sete (7) categorias que contemplam todas as mensagens enunciadas.

Os dados tendiam a uma maior citação do objetivo de formar o profissional da educação de forma generalizada, não citando habilitações. Esta categoria correspondeu a 44,5% das respostas. O objetivo de formar o corpo docente de uma escola de Ensino Fundamental, correspondeu a 16% das respostas. Já 14,2% dos sujeitos consideram ser o objetivo do Curso de Pedagogia, a formação de profissionais que terão a capacidade de transformação social.

Ainda nesta questão, 10,2% dos sujeitos tendem a considerar que o objetivo do Curso de Pedagogia está ligado à formação de cidadãos críticos. Formar gestores educacionais corresponde a 5,8% das respostas. Declarações quanto ao objetivo do Curso de ser uma continuidade simplista do Curso Normal (Ensino Médio) corresponderam a apenas 3,36% das respostas. Faz-se mister citar que 5% dos sujeitos não responderam à pergunta.

Segue abaixo exemplos da categoria de maior percentual de respostas, onde o objetivo do curso de Pedagogia é formar o profissional da educação de forma generalizada, não citando habilitações:

“Formar educadores capaz de mudar o mundo através da Educação.”
(029_F_P_U_25)

“Formar profissionais aptos a atuar na área, visando uma mudança significativa para a sociedade.” (060_F_P_U_29)

“Na minha visão é formar pessoas, para orientar, ajudar, contribuir para um futuro melhor.” (094_F_P_B_36)

Ao descrever sobre os critérios utilizados para a escolha do Curso de Pedagogia (Q5), encontrou-se as seguintes categorias molares:

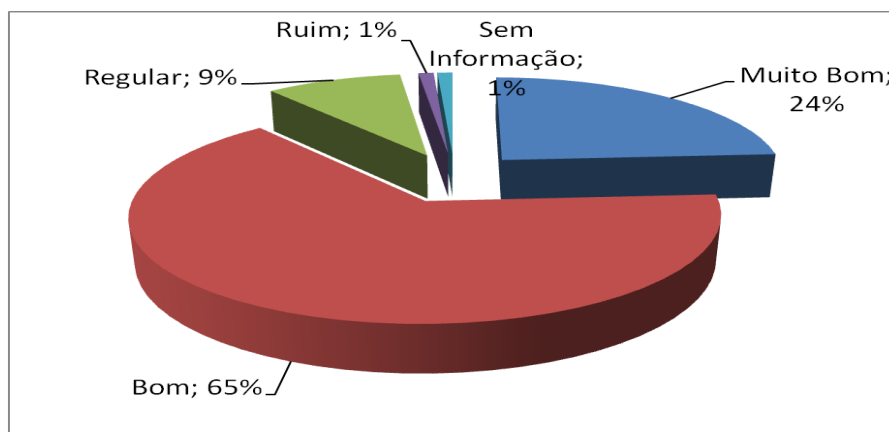
- Relação de afeto em relação ao Curso, realização de um sonho, ter Curso Superior (29%). Exemplos: “Para realizar um sonho de fazer uma faculdade e aperfeiçoar na educação e prestar um concurso.”; “Gosto de dar aulas, e também o interesse por um curso superior.”; “Gosto desse curso, um sonho realizado.”; “Um curso em que me identifico.”;
- Continuidade da Formação Docente (16%). Exemplos: “Dar continuidade ao curso Normal; para melhorar qualificar no mercado de trabalho.”; “Dar continuidade aos meus estudos e na minha carreira, porque já atuo como docente.”;
- Capacitação para o ensino (12%). Exemplos: “Gostar de ensinar. Poder construir um futuro melhor com a ajuda da educação.”; “Ensinar.”;
- Multiplicidade de área de atuação (12%). Exemplos: “O meu critério foi de ter várias oportunidades de atuação depois de formada.”; “Área de trabalho.”; “As oportunidades para o mercado de trabalho.”;
- Relação de Afeto com crianças (10%). Exemplos: “Gostar de crianças.”; “O amor pelas crianças.”;

- Capacitação para transformação social (8%). Exemplos: “O desejo de mudanças, transformação através do conhecimento.”; “Poder construir um futuro melhor com a ajuda da educação.”.
- Financeiramente viável (4%). Exemplos: “Em um primeiro momento o desejo de fazer outro curso e não ter condição financeira.”; “Por ser mais acessível financeiramente.”; “Não utilizei critérios, estava sem opções e esse curso é mais barato.”; “Preço.”;
- Falta de outras opções (3%). Exemplos: “Falta de opção.”; “O critério do Enem, o curso em que fui selecionada.”;
- Determinação Familiar (1%). Exemplos: “Minha família praticamente toda fez o curso de pedagogia e nós temos uma escola privada do ensino infantil ao ensino fundamental.”;
- Não informou (5%).

Com relação à descrição dos graduandos, quanto aos critérios utilizados para a escolha do Curso, os dados tendem a mostrar que há um desejo na realização de um Curso Superior e na necessidade da Continuação do Curso de Formação Docente em nível Médio (Curso Normal).

Diante da Avaliação realizada pelos sujeitos sobre o Curso de Pedagogia em que são matriculados (Q7), tem-se os dados no gráfico abaixo:

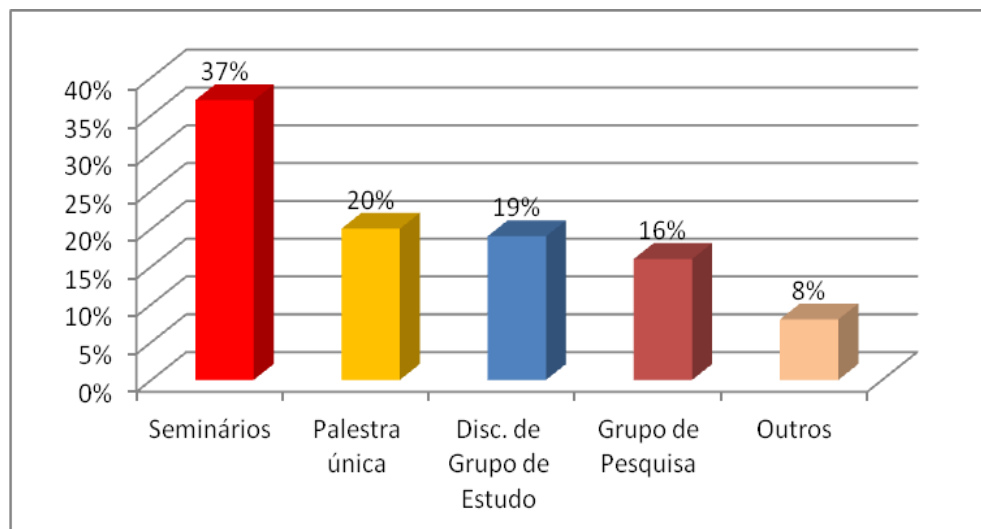
GRÁFICO 1: Conceituação do Curso de Pedagogia



Diante dos dados, pode-se considerar que a maioria dos graduandos questionados (65%), consideram o Curso de Pedagogia que realizam como “Bom”. O conceito “Muito Bom” é registrado por 24% dos sujeitos. “Regular” por 9% e “Ruim” por 1%. É importante citar que 1% dos sujeitos não informou o conceito.

As atividades complementares que o Curso oferece aos graduandos foram avaliados pelos sujeitos da Pesquisa. Segue as atividades e a porcentagem relativa ao interesse dos mesmos no gráfico abaixo:

GRÁFICO 2: Interesse em atividades complementares do Curso de Pedagogia



A Questão 04 objetiva conhecer qual é o aspecto mais relevante da Formação Docente, considerados pelos graduandos. Após análise de conteúdo, observa-se as seguintes categorias encontradas:

- Dedicção (23%). Exemplos: “Dedicção para trabalhar com a educação.”; “Doação e dedicção.”; “Dedicção, quanto mais difícil for a caminhada maior terá que ser a dedicção.”;
- Conhecimento Teórico (14%). Exemplos: “Conhecimento e leitura.”; “Uma boa fonte de conhecimento.”;

- Afeto (10%). Exemplos: “Primeiramente amar o que faz e fazer de modo excelente.”; “Ter amor e gostar do que faz.”;
- Aprendizagem (9%). Exemplos: “A aprendizagem.”; “Aprendizado.”; “Está sempre disposto a aprender, pois o professor precisa sempre descobrir novos horizontes.”;
- Atitudes Éticas (7%). Exemplos: “Ética. Porque o professor lida com seres humanos.”; “Que o mesmo tenha ética e comprometimento.”;
- Conscientização (7%). Exemplos: “Ter consciência do que escolheu em sua formação porque só assim ele vai ser um bom professor.”; “Conscientização. Pois é necessário estar consciente do trabalho que se quer realizar.”;
- Prática (6%). Exemplos: “As práticas.”; “É a preparação, as experiências que são fornecidas nos estágios.”;
- Formação Continuada (6%). Exemplos: “Formação Continuada, ou seja, o professor que está sempre se especializando.”;
- Teoria x Prática (5%). Exemplos: “A conciliação da teoria com a prática.”; “Um local que seja capaz de conciliar teoria e prática.”;
- Pesquisa (4%). Exemplos: “A pesquisa. O professor que é pesquisador aprende muito.”;
- Atitudes de Credibilidade na Educação (2%). Exemplos: “Ter paciência e acreditar na educação.”; “(...) a busca pela mudança da sua própria prática.”;
- Nenhum (6%).

6.1.3 Quanto à Formação Continuada

No questionário aplicado perguntas quanto à Formação Continuada foram realizadas a fim de perceber o que estes sujeitos entendem e esperam da mesma, já que este trabalho resulta em uma proposta desta modalidade de Formação Docente.

A Questão 11 indaga o entendimento de Formação Continuada aos graduandos. Diante disso, as características citadas foram organizadas nas seguintes categorias molares:

- Continuidade/aperfeiçoamento (68%). Exemplos: “A continuação do aprendizado sempre, está sempre buscando entendimento.”; “Como o nome diz ela continua.”; “O professor não deve fazer um curso e parar, nós aprendemos sempre, ser professor exige uma grande busca de conhecimentos e uma forma de alcançá-la é a formação continuada.”;
- Importante (16%). Exemplos: “Importante para o desenvolvimento profissional.”; “Super importante.”;
- Cursos em geral (5%). Exemplos: “São os cursos Faculdade, pós, mestrado, doutorado.”;
- Não sabe (3%);
- Sem Informação (16%).

A Questão 25 também trata da Formação Continuada e questiona sobre qual área de conhecimento seria mais relevante para esta Formação. Segue na tabela 2, os dados tratados.

Tabela 2: Relevância da Área de Conhecimento para a Formação Continuada

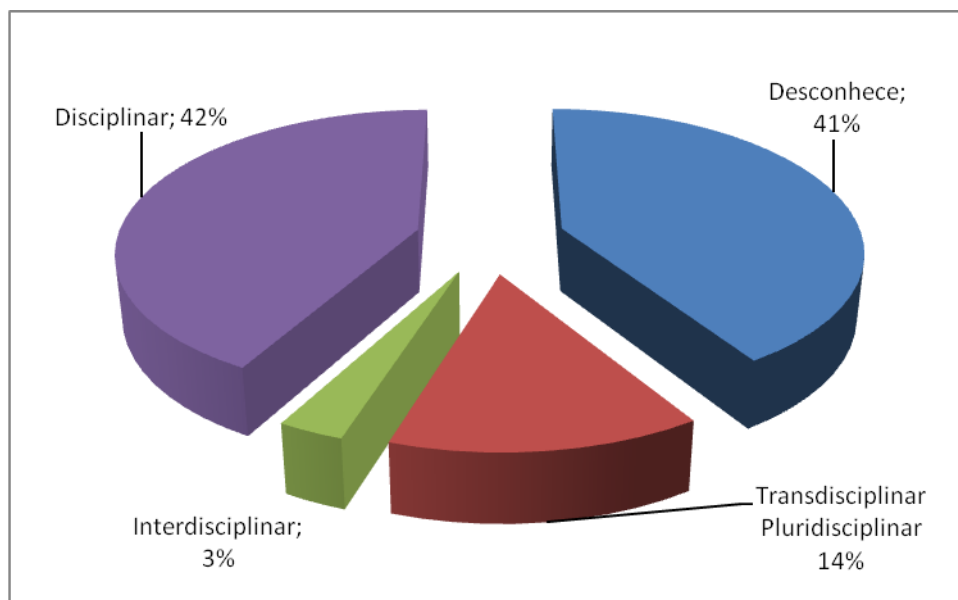
Área de Conhecimento	História	Filosofia	Sociologia	Psicologia	Fundam.	Outra
Percentual	9%	9%	14%	44%	18%	6%

Diante do quadro, pode-se considerar que a Psicologia é uma área de conhecimento que uma parte considerável dos graduandos (44%) acredita ser relevante para a Formação Continuada. Educação Infantil, Legislação, Organização das Políticas Públicas, Assistência Social, Antropologia, Disciplinas do Ensino Fundamental e Didática foram citadas uma única vez, no campo livre para a opção “Outra”.

6.1.4 Quanto à Educação Ambiental

A Educação Ambiental foi tema de questões no Questionário. A primeira pergunta do mesmo (Q1) indaga qual o conhecimento dos graduandos quanto às Disciplinas que tratam de Educação Ambiental. Os dados foram organizados em quatro categorias, conforme gráfico 3: Desconhece; Transdisciplinar/Pluridisciplinar; Interdisciplinar; e Disciplinar. Segue os dados coletados:

Gráfico 3: Indicação da Disciplina que trabalha com a Educação Ambiental: tipo de conhecimento



Diante dos dados, pode-se ressaltar que 41% dos sujeitos desconhecem o tipo de conhecimento a ser utilizado pela Educação Ambiental e que 42% consideram organização disciplinar do conhecimento, onde somente uma Disciplina isolada trata do tema.

A Educação Ambiental sendo trabalhada por várias Disciplinas (Transdisciplinar/Pluridisciplinar) sem um diálogo entre as mesmas correspondem a 14% das respostas e Interdisciplinar, onde a Educação Ambiental perpassa por todas as Disciplinas de forma integrada com um trabalho em comum, representa somente 3% das respostas.

Quanto à legislação sobre a Educação Ambiental (Q2), 94,12% não conhecem a legislação e somente 4,2% declaram conhecê-la. Aponta-se que 1,68% dos sujeitos não responderam a questão. (gráfico ou tabela)

A Questão 3, visando complementar a segunda, indaga que se o graduando conhece a legislação, quais os aspectos sobre ela que este gostaria de discutir/aprender para melhorar sua prática na escola. Dos resultados analisados, 90,7% não informou, já que não conheciam a legislação; 5% dos sujeitos declararam querer saber sobre aspectos ligados à contenção da degradação ambiental e; 2,5% expõem o desejo de aprofundar seus conhecimentos a respeito da legislação.

6.2 Apresentação dos Dados do Teste de Associação Livre de Palavras

Na aplicação do teste, outros termos foram utilizados antes do termo indutor pesquisado: Educação Ambiental. Tal ato objetiva promover uma acolhida e o conforto do sujeito a resposta da técnica.

O Teste de Associação Livre de Palavras a partir do termo indutor “Educação Ambiental” foi respondido por 118 graduandos em Pedagogia. Estes dados foram tratados “manualmente”, isto é, a frequência e a frequência média de evocação, a ordem média de evocação e a média das ordens médias de evocação foram calculadas.

As palavras evocadas permitiram identificar os possíveis elementos do núcleo central considerando a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME). Foram contabilizadas 561 palavras evocadas e 185 palavras evocadas com léxico diferenciado. Diante de todas as palavras foram identificadas sinonímias e categorias, gerando 62 evocações.

O relatório completo do *rangmot*⁷ e o resultado do *rangfreq*⁸ permitiu localizar as frequências das palavras e suas evocações. Com esses resultados foi feito o corte da frequência em dois, que possibilitou preparar o resultado do *rangfreq*,

⁷ Relação das palavras evocadas, em ordem alfabética, com o quantitativo por ordem de evocação; com a distribuição total das frequências das palavras evocadas e o total de palavras evocadas diferentes.

⁸ Resultados dos quatro eixos ortogonais com os elementos que compõem o núcleo central, a primeira periferia, elementos de contrastes e elementos periféricos propriamente ditos.

identificando os possíveis elementos que compõe o núcleo central da representação social de “Educação Ambiental”.

Conforme Vergés (2002), o primeiro quadrante possui os elementos do núcleo central de uma representação. Significa que estes elementos foram os mais evocados e citados com alta frequência pelos sujeitos. No segundo e terceiro quadrantes estão localizados os elementos menos salientes na estrutura da representação, porém significativos, por exemplo, no segundo quadrante estão as evocações com alta frequência, mas que foram justificadas pelos sujeitos em últimas posições e no terceiro quadrante estão as evocações com baixa frequência, mas justificadas como privilegiadas pelos sujeitos. No último e quarto quadrante encontram-se as evocações que correspondem à periferia distante, ou seja as palavras menos citadas em primeira mão pelos sujeitos.

A análise resultante do agrupamento e identificação do núcleo central e elementos periféricos podem ser observados no quadro 3.

Com a análise e organização das evocações obteve-se o Quadro 3 que auxilia na interpretação da evocação livre de palavras. No quadrante superior esquerdo, ou seja o primeiro quadrante localizam-se os elementos “*Conscientização, Educação, Prática e Respeito*” que compõem o núcleo central da representação, com frequência superior ou igual a 19,52 ($f > 19,52$) e OME menor ou igual a 2,88 ($OME \leq 2,88$); no quadrante superior direito, o segundo quadrante, a primeira periferia é composta pelos elementos “*Conhecimento, Cuidado, Meio Ambiente, Responsabilidade e Sustentabilidade*” com frequência superior e igual a 19,52 ($f \geq 19,52$) e OME superior a 2,88 ($OME > 2,88$).

No quadrante inferior esquerdo, estão “*Ética, Homem, Reflexão e Superficial*” que correspondem aos elementos de contraste, com frequência inferior a 19,52 ($f < 19,52$) e OME inferior a 2,88 ($OME < 2,88$); e por fim, no quadrante inferior direito, ou quarto quadrante, estão os elementos que correspondem à segunda periferia da representação social: “*Afeto, Degradação Ambiental, Futuro, Hábito, Legislação, Pesquisa, Realidade, Revolução, Saúde, Valor e Vida*” com frequência inferior a 19,52 ($f < 19,52$) e OME superior a 2,88 ($OME > 2,88$).

Quadro 4 - Estrutura da Representação Social acerca de Educação Ambiental

	Palavra evocada	<i>f</i>	OME \leq 2,88	Palavra evocada	<i>f</i>	OME $>$ 2,88
$f \geq$ 19,52	Conscientização	43	2,30	Conhecimento	36	2,89
	Educação	75	2,41	Cuidado	21	3,05
	Prática	31	2,84	Meio Ambiente	33	2,94
	Respeito	67	2,70	Responsabilidade	20	2,90
				Sustentabilidade	66	2,94
$f <$ 19,52	Ética	3	2,67	Afeto	8	3,63
	Homem	3	1,67	Degradação Ambiental	10	3,90
	Reflexão	3	2,33	Futuro	12	3,67
	Superficial	4	1,75	Hábito	3	3,67
				Legislação	9	3,22
				Pesquisa	7	3,14
				Realidade	5	3,80
				Revolução	3	3,33
				Saúde	4	3,50
				Valor	9	3,67
				Vida	13	3,15

6.3 Apresentação dos Dados da Entrevista de Grupo Focal

A última técnica aplicada foi a Entrevista de Grupo Focal, considerada uma ferramenta importante na busca por reações e concepções dos sujeitos em relação ao objeto de estudo. A Entrevista foi conduzida pela responsável da pesquisa e houve a participação efetiva de todos os participantes.

O Grupo Focal realizou-se com graduandos em um dia de semana no período noturno em uma sala comercial em Volta Redonda. Dentre eles, 3 são do sexo feminino e 1 % do sexo masculino; 2 sujeitos estão na faixa etária de 20 a 25 anos ; e os outros 2 de 36 a 45 anos.

Todas as perguntas foram feitas ao grupo e as falas registradas em gravação de áudio e vídeo, gerando 20 minutos e 5 segundos divididos em 6 quadros. Em período posterior, as falas foram transcritas e após leitura do material coletado procedeu-se a análise de seu conteúdo, segundo as proposições de Franco (2003).

O critério de seleção dos trechos da entrevista foi o recorte centrado no que é, como é e para quem destina-se a Educação Ambiental. Diante da criteriosa análise das falas transcritas, pode-se observar a seleção dos trechos no quadro sintético abaixo:

Quadro 5: Considerações do Grupo Focal acerca da Educação Ambiental

S	O que é	Como é	Para quem
120_M_P_B_43	“Então da Educação é que vão sair os ramos e um dos ramos é a Educação a respeito do Meio Ambiente (...)”	“(…) mas atitudes nossas, de professores dentro de sala de aula falam muito mais do que simplesmente falar: Joga o papel no lixo! Mas você sai de aula pega o papel e puf! Joga no chão.”	“(…) a esperança nossa é ensinar a criança ao longo desse crescimento dela.”
123_F_P_A_25	“Educação Ambiental, quando se fala, você pensa numa Faculdade, num curso muito mais aprofundado pra se ter Educação Ambiental, porque na verdade Educação Ambiental não existe, diferente da Matemática, Ciências e Português. Eu acho que deveria ser incluso, né, no contexto do dia a dia para se tornar uma Educação Ambiental.”	“professores são pessoas que estão sempre buscando novos estudos, estão assistindo a jornais, notícias, existe sim a consciência, mas falta as vezes o hábito. As pessoas não se políam, ou então, se portam de uma determinada forma na frente dos alunos só pra fazer uma média, mas quando tá com o marido ou com a família, eles se comportam de uma outra forma. Então não tem aquele hábito, faz só para fazer pose, não é alguma coisa que vem de dentro realmente sincera.”	“(…) é feito pouco, dá prá fazer mais, mas é feito de primeira a quarta série, só que o que que acontece, depois que passa da quarta série, não é mais trabalhado, as pessoas esquecem que o mundo não é feito só de criança.”

Continuação

Contin.

S	O que é	Como é	Para quem
121_F_P_B_36	<p>“Acho que tá ligado muito, ele já até falou um pouco sobre isso né, a parte da preservação da natureza (...) hoje em dia já consegue se visualizar que se você não fizer alguma coisa a longo prazo, a longo não, a curto, curtíssimo prazo, em relação à Educação Ambiental ou ao meio Ambiente em si mesmo, em poucos anos, recursos básicos, até a água vai se extinguir.</p>	<p>“Os professores conseguem educar muito mais pelo exemplo.”</p>	<p>“Trabalhar isso já na própria criança.”</p>
122_F_P_B_25	<p>“(…) eu acho que o básico da Educação Ambiental, é no caso o básico da educação que a pessoa poderia ter, (...). É o básico da educação não jogar lixo no chão, então, acho que está faltando mais mesmo é o básico.</p>	<p>“(…) em termos assim de estudo mesmo, faculdade, tal, não se tem falado sobre. Mas assim, acho que realmente, tá faltando, né, porque tem umas atividades voltadas para, por exemplo, mais é reciclagem, na exposição, vamos falar sobre o mundo né, então vamos montar brinquedo com garrafa pet. (...) agora outros que foram para a exposição, onde foi parar? No mínimo isso tudo foi para o lixo e se deu sorte isso foi pra reciclagem, (...) então realmente a escola está deixando a desejar, acho que até mesmo por falta de criatividade, né. O que mais a gente poderia fazer?”</p>	<p>“(…) com os alunos.”</p>

Diante das considerações levantadas pode-se constatar que os discursos dos graduandos acerca da Educação Ambiental tendem aos conhecimentos disciplinares, sempre articulados a preservação e conservacionismo (PEDRINI, 2011). Estes apontamentos serão discutidos no próximo capítulo.

7 ANALÍTICO-CONCLUSIVA COM APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Após o tratamento e apresentação dos resultados, neste capítulo é descrita a Dimensão Analítico-conclusiva da pesquisa. Novikoff (2010, p.237) cita que esta dimensão visa “discutir o objeto, aticulando todas as dimensões anteriores de modo a apresentar uma conclusão do pesquisador retomando o objetivo, a hipótese e os resultados”.

A discussão teórica em confronto com os dados foi possível identificar os valores de força como os socioafetivo e os pouco ou não apresentados foram os valores gnosiológicos e normativos.

A ausência dos valores gnosiológicos e normativos podem ser comparados a ideia de Reigota (2004) de que a Educação Ambiental não é um ensino de Ecologia e, sim um espaço de relações dinâmicas entre os conhecimentos químico-físico e ecológicos atrelado ao conhecimento contextualizado e historicamente localizado.

Duarte (2001) faz importantes apontamentos críticos em relação a formação dos professores de modo a destacar a ausência de políticas educacionais e propostas pedagógicas que superem o ideário neoliberal destacado como “aprender a aprender” que transforma os cursos em “uma vitrine de informações” precariamente articuladas” (DUARTE, 2001, p. 68).

Retomando Facci (2004) que denuncia as pesquisas no Brasil com tentativas de entender a subjetividade e a profissionalidade do professor no processo educativo sem, portanto considerar as condições histórico-sociais em que a profissão docente se desenvolve.

Neste estudo a condição humana e a sua relação indivíduo-sociedade é considerada de modo dialético, uma vez que se discutiu o objeto de estudos, aqui as representações sociais de educação ambiental para os graduandos, dentro do contexto específico de formação, coletando e confrontando os dados dos diferentes instrumentos numa abordagem qualitativa.

Ao se compreender que os currículos dos cursos de formação docente carregam traços da legislação que o antecede (GATTI, 2009) é passível de entendimento a urgência de se revisar a legislação nos cursos junto com os

graduandos para melhor compreender e superar a ausência de uma conscientização das políticas no pensar-fazer docente.

As racionalidades para enfrentar estes aspectos normativos é o desenvolvimento de racionalidades crítico-criativa, ou seja, emancipatória. Lembrando Medeiros (2005) faz-se necessário “um arsenal de saberes” articulados a uma valorização salarial e um código de ética que, concomitantemente, “preserve a autonomia profissional” e “estabeleça parâmetros de ontológicos do *ser profissional docente*”.

Como já assinalaram Gatti & Barreto (2009) as queixas dos professores em relação a formação continuada é desta ser organizada sem a participação dos mesmos. Dai a importância do envolvimento destes no processo de implantação de cursos. A Teoria das Representações Sociais possibilita esta participação uma vez que permite identificar os valores, conforme proposto neste trabalho e, então, organizar propostas de cursos. Tais propostas aproximam os conteúdos, métodos e estratégias de ensino e aprendizagem da realidade em que vivem e precisam ser desenvolvidas, para uma tomada de consciência, dos professores.

7.1 Representações sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia: Valores

Diante dos dados e respectivas análises, considera-se os valores neles contidos. Quanto ao objetivo do curso, pode-se delimitar que os resultados tendem aos valores normativos com uma representativa acima de 50% das respostas dos graduandos, como mostra a categoria “formar um profissional da educação de forma generalizada”. Cerca de 24% das respostas tendem ao valor sócio-relacional, como aponta a categoria “formação de profissionais para a transformação social⁹”.

Os primeiros aproximam dos valores contidos na legislação, ou seja, a formação visa o exercício da docência, da gestão dos processos educativos e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. Os segundos aproximam-se da visão teórica e epistemológica de pensadores

⁹ Cf item 6.1.1, p. 59

sóciohistóricos como Paulo Freire, Gadotti e Duarte, entre outros já apontados na dimensão teórica desta dissertação.

Quanto aos critérios de escolha do Curso de Pedagogia, os valores sócioafetivos se sobrepõem às outras justificativas. Este valor é fortemente representado quando conceituam o curso como sendo “Bom” para 65% dos sujeitos.

As atividades que envolvem a possibilidade de relacionamento com outras pessoas como seminários reforçam os valores sócio relacionais. Outro indício do valor sócioafetivo está no destaque para a “dedicação” como aspecto mais relevante da formação docente.

Vale destacar que a ideia de Formação Continuada como aperfeiçoamento e busca contínua de conhecimentos, em especial acerca da Psicologia sinaliza a importância dos valores socioafetivos para o pedagogo.

Quanto a Educação Ambiental, observa-se uma visão disciplinar tendendo do conservacionismo ao desconhecimento. Importa destacar a ausência do valor gnosiológico-pedagógico sobre o tema, incluindo aí os valores normativos, uma vez que desconhecem a legislação acerca de Educação Ambiental.

Em relação à análise da Evocação Livre de Palavras, o termo “conscientização” apontado no Núcleo Central aproxima-se da ideia de afeto com a Educação Ambiental quando confrontado com outras questões do Questionário Sócio cultural e não com a ideia de conhecer e atuar dialéticamente com a realidade. Esta ideia é reforçada quando no Nucleo Central aparece o termo “respeito” e a “prática” numa perspectiva conservacionista.

O sistema de primeira periferia trazem termos que no questionário são esvaziados de sentido pois não aparecem sustentados em teorias nem práticas ou vivências. Na segunda periferia, os termos que aparecem são retomados no grupo focal em forma da falta, ou seja, os sujeitos participantes criticam outros pela não realização da Educação Ambiental.

Em relação ao quarto quadrante, ou seja, o que protege o núcleo central, indicam o distanciamento do valor gnosiológico-pedagógico necessário à formação do pedagogo. Ao mesmo tempo, indica a importância do aprofundamento da legislação, da realização de pesquisa e da necessária revolução a ser feita no curso de Pedagogia.

As categorias de valores retiradas da evocação livre de palavras denotou forte tendência para os valores socio-afetivos sendo estes regulamentados pelos normativos e excluindo os valores gnosiológicos pedagógicos. Tal resultado indica a imaturidade dos sujeitos frente a Educação Ambiental. Esta análise foi realizada diante de uma classificação de sinonímia das palavras evocadas.

Diante da Análise das palavras do EVOC em conjunto com a Categoria de valores (NOVIKOFF, 2006), pode-se observar o seguinte quadro:

Quadro 6: EVOC e seus VALORES

	OME \leq 2,77	OME $>$ 2,77
$f \geq 5,74$	Valor Sócio Afetivo	Valor Sócio Relacional
$f < 5,74$	Valores Identitários	Valores Gnosiológicos Pedagógicos / Valores Normativos

No primeiro quadrante os valores Sócio-afetivos ganham força no discurso dos graduandos em Pedagogia, apontando para a necessidade dos trabalhos de formação continuada pleiteando Valores Gnosiológicos-pedagógicos e Valores Normativos. Portanto, cabe a proposta de nosso produto: Curso de Pós-graduação em Educação Ambiental.

7.2 Relação da pesquisa e o Produto

Para a elaboração do Produto, toma-se como ponto de partida os resultados encontrados através da Pesquisa realizada. Para que o exercício da educação ambiental seja eficaz é preciso que todos os valores sejam observados e vivenciados.

De modo geral, pode-se considerar a ausência de valores essenciais para a educação ambiental: os gnosiológicos e normativos. Diante disso, para a elaboração do Produto, os objetivos, competências, disciplinas e ementas foram elaborados com o propósito de oferecer aos educadores participantes

conhecimentos tais que fortaleçam estes valores. Além dos conhecimentos históricos, conceituais e normativos a respeito da educação ambiental, o curso propõe também a prática através das disciplinas e da execução de oficina pedagógica. A proposta é um curso que possua a teorização vinculada à prática com significado.

7.3 Produto: Curso de Especialização Docente em Educação Ambiental (Lato Sensu)

OBJETIVO:

Qualificar professores para o exercício da Educação Ambiental, construindo conhecimentos teórico-metodológicos pragmáticos para o desenvolvimento de competências e habilidades no enfrentamento dos desafios de novos tempos frente às tecnologias, às relações interpessoais e a legislação vigente.

COMPETÊNCIAS:

- ✓ Saber articular os conhecimentos teórico-metodológicos e técnicos relacionados à operacionalização da Educação Ambiental, em sintonia com a concepção de complexidade para pensar a realidade, o conhecimento e o homem.
- ✓ Saber pensar criticamente a atividade de gestão e de docência da Educação Ambiental, de modo a reunir condições para o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de uma prática de ensino compromissada com as necessidades da Educação Ambiental.
- ✓ Saber mobilizar técnicas de relação interpessoal com alunos, colegas e outros profissionais, interdependente do processo de desenvolvimento intrapessoal, norteando princípios de autonomia e de compromisso social, despertando, assim, uma reflexão além do senso comum.
- ✓ Criar atividades condizentes com o conhecimento teórico-metodológico e técnico apreendidos no decorrer do curso.

PÚBLICO ALVO:

Portadores de diploma de Curso Superior de qualquer área interessado na docência em Educação Ambiental.

DISCIPLINAS E CARGA HORÁRIA

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1. Introdução à Educação Ambiental	30
2. Estrutura e Funcionalidade: Ensino, Pesquisa e Extensão	30
3. Fundamentos da Educação Ambiental	30
4. Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental	30
5. Contexto de ação dos educadores ambientais	30
6. Gestão Ambiental	30
7. Direito Ambiental	30
8. Avaliação de projetos	30
9. Tecnologias de educação: atividades e aparatos	30
10. Comunicação de Trabalhos Científicos	30
11. Métodos de Estudos e Pesquisas na Educação	30
12. Oficina Pedagógica	30
Orientação para Elaboração de TCC	-

EMENTAS

Introdução à Educação Ambiental

A História da Educação Ambiental; A Educação Ambiental no mundo; A Educação Ambiental no Brasil. Meio Ambiente e Educação Ambiental.

Estrutura e Funcionalidade: Ensino, Pesquisa e Extensão

Estrutura e Funcionalidade do ensino superior: PNE, LDB; Diretrizes Curriculares Nacionais; A relação entre ensino, pesquisa e extensão; Estudo analítico das políticas educacionais atuais no Brasil; Organização dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais.

Fundamentos da Educação Ambiental

Fundamentos históricos e filosóficos da Educação Ambiental para transformação de valores, atitudes e habilidades do professor;

Metodologias Aplicadas à Educação Ambiental

Metodologia de Ensino; Metodologia de Ensino na Educação Ambiental; Atividades de Educação Ambiental e Projetos; Material didático na Educação Ambiental.

Contexto de ação dos educadores ambientais

Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9.795/99); Desafio na formação de profissionais em Educação Ambiental; Setores de atuação e Pesquisa.

Gestão Ambiental

Avaliação, planejamento de uso e preservação dos recursos ambientais com fundamentação ecológica, econômica e social; Participação dos atores sociais.

Direito Ambiental

Direito Ambiental no Brasil; Constituição Federal e o meio ambiente; Sistema Nacional do Meio Ambiente; Instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente; Mecanismos jurídicos de proteção do meio ambiente: medidas preventivas e medidas punitivas.

Avaliação de Projetos

Espaço de produção de atividades práticas contextualizadas.

Tecnologias de educação: atividades e aparatos

Abordagem interdisciplinar e o tratamento das tecnologias de comunicação e informação no ambiente educativo; Tecnologias na educação; Docência em cursos de Educação a Distância (EAD) e o uso de Plataformas; Moodle; Second life.

Técnica de Busca e Tratamento da Informação

Métodos de busca de informações; Tratamento de informações: análise, síntese e apresentação de dados (textos, tabelas, quadros e desenhos); Pesquisas bibliográficas; Normas técnicas do trabalho técnico-científico; acadêmico-científico; Referências bibliográficas; Comunicação científica e resenhas; Caracterização, seleção, descrição, armazenagem dos multimeios; Tratamento e organização de publicações, periódicos e Seriados

Avaliação da Aprendizagem

Formas de avaliação; Avaliação de sala de aula; Auto-avaliação; Fundamentos da Avaliação Educacional

Oficina Pedagógica

Elaboração de planejamento de aula; Construção de atividades práticas de aula.

Em síntese, os valores observados nas representações sociais de educação ambiental de graduandos nos permite intervir na realidade da formação continuada de modo assertivo e atento as necessidades de uma formação concatenada com a concepção contemporânea de Educação Ambiental.

CONCLUSÃO

Toda a discussão teórica e metodológica desta pesquisa considerou as representações sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia como objeto. Questionamentos ligados ao objeto foram levantados na Dimensão Epistemológica, e diante deles pode-se considerar teoricamente que:

1. as representações sociais são conhecimentos socialmente constituídos que definem uma realidade comum a um determinado grupo. Estas representações sociais estão presentes na prática e discurso informal dos sujeitos e que o reconhecimento destas podem delinear qual a melhor metodologia ou conteúdo considerar em uma formação docente com o fim de transformações de atitudes;
2. o curso de Pedagogia em suas Diretrizes atuais visa oferecer a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; da gestão de processos de ensino e aprendizagem em instâncias escolares e não-escolares; e da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional;
3. a Educação Ambiental brasileira é recente e visa a superação da isolamento das Disciplinas, da perspectiva conservacionista e preservacionista e deve fazer parte da Formação Docente.

Enfim, diante de todas as discussões teóricas, coleta e análise de dados, não se abstraiu o nosso objeto de estudo – as representações sociais de educação ambiental, de seu contexto de estudo, ou seja, da formação inicial, para evitar sua fragmentação, resultando a identificação da tendência de escolhas por valores que os nossos sujeitos: os graduandos de Pedagogia vêm configurando em sua formação. Para o grupo estudado as representações sociais são norteadas no campo socioafetivo e distante dos gnosiológicos e normativos. Dai consolidar o

conteúdo do Produto em forma de Curso de Especialização em Educação Ambiental, no nível de ensino lato sensu.

O Corpo do Curso de Especialização em Educação Ambiental por sua vez foi construído então a partir de recursos teóricos e práticos, buscando valorizar valores gnosiológicos e normativos da Educação Ambiental como resposta aos resultados encontrados com a realização da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, Jean Claude. A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico. Angela M. O de Almeida (Trad.). Do original: J. C. Abric. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: C. H. Guimelli. **Structures et transformations des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux et Niestlé. p. 73-84, 1994.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de.(ORG). **Estudos interdisciplinares de representações sociais**. Pedro Humberto Faria Campos (trad.). Goiânia: AB, 1999.

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**. 2006, vol.27, n.96, pp. 819-842.

ARAÚJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo. **Formação do Pedagogo: Fundamentos legais e atribuições no Curso de Pedagogia (1939-2006)**. VI Seminário da REDESTRADO (Regulação Educacional e Trabalho Docente). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.127-147, nov. 2002

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer n. 01 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9.795/99. Brasília: MMA, 1999.

CABECINHAS, Rosa. Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. **Paidéia**, 2004. 14 (28). Pg 125-137.

CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental: princípios, história e formação de professores.** São Paulo: SENAC, 1999.

CASTORIADIS, Cornélius. **As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito.** Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTRO, Ronaldo Souza de. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC; SEF, 2001. (p. 49-53)

COSTA, Wilse Arena da; ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. **Teoria das Representações Sociais: uma abordagem alternativa para se compreender o comportamento cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais.** Rev. Educação Pública. v. 8. n. 13. p. 250-280. Jan/jun. 1999.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Genebaldo Freire. **Iniciação à temática ambiental.** São Paulo: Gaia, 2002

_____. **Educação ambiental: princípios e práticas.** 8.ed. São Paulo: Gaia, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** São Paulo: Autores Associados, 2001

FACCI, Marilda G. Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do conteúdo.** Brasília: Plano Editora, 2003 (Série Pesquisa em Educação)

_____. Representações Sociais, Ideologia e Desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa.** v. 34. n. 121. p. 169-186. jan/abr.2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; _____ (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A & BARRETO, E. S. S. (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009

HAMMES, Valéria Sucena. Educação Ambiental. In: _____ (ed.). **Construção da proposta pedagógica.** São Paulo: Globo, 2004.

JODELET, Denise (Org.) **As Representações Sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

_____. Experiência e representações sociais. In MENIN, Maria Suzana De S.; SHIMIZU, A. de M. **Experiência e Representação Social: questões teórico e metodológicas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

JODELET, Denise e MADEIRA; Margot (Orgs.). **AIDS e Representações Sociais: à busca de sentidos.** Natal, Rio G. do Norte: EDUFRN, 1998.

MARTELLI, Andréa Cristina e MANCHOPE. Elenita Conegero Pastor. A História do curso de Pedagogia no Brasil: da sua criação ao contexto após LDB 9394/96. **RECE – Revista Eletrônica de Ciências da Educação – Edição 3, vol. 01 – nº 03 – julho/2004 – Campo Largo.**

MEDEIROS, Arilene Maria Soares de. **Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais.** Revista Educação e Linguagem. Ano 8.n.11, 195-210, jan-jun, 2005.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília : MEC ; SEF, 2001. (p. 17-24)

MOREIRA, M.A & NARDI, R. O Mestrado Profissional na área de Ensino de Ciência e Matemática: alguns esclarecimentos. **R.B.E.C.T,** vol.2, Nº2, mai-ago/2009.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Ed.:Vozes, 2007.

NOVIKOFF, Cristina. **As Representações Sociais Acerca do Ensino Superior para professores de graduação na área da saúde**. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

_____. Dimensões Novikoff: um constructo para o ensino-aprendizado da pesquisa. In: ROCHA, J.G. e NOVIKOFF, C. (orgs.). **Desafios da práxis educacional à promoção humana na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Espalhafato Comunicação, p. 211-242, 2010.

OLIVEIRA, C. D.; MARQUES S. C.; TOSOLI, A. M. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. P. et al.(Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2005.

PÁDUA, Suzana. **Afinal, qual a diferença entre conservação e preservação**. Disponível em: < <http://www.oeco.com.br/suzana-padua/18246-oeco15564> > O Eco Internews, 02/02/2006. Acesso em 16/08/2012.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: _____ (org). Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 4. ed. 2001, p. 21-87.

REIGOTA, M. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos)

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: edUERJ, 1998.

SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, nº. 130, p.43-62, jan/abr. 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003

SOARES, Solange Toldo. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia no Brasil (1996-2006):** ambigüidades nas propostas de formação do pedagogo. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2010. 103 f.

VÈRGES, P. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações:** EVOC: manual. Versão 5. Aix en Provence: [S. n.], 2002.

WOLTER, R. P. Serge Moscovici: um pensador do social. In: Angela Maria de Oliveira Almeida, Maria de Fátima de Souza Santos e Zeidi Araújo Trindade. (Org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos.** Brasília: Technopolitik Editora, 2011, p. 5-9.

ANEXO 1: AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Venho por meio deste, solicitar autorização para a realização da pesquisa: **“As Representações Sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em Pedagogia no estado do Rio de Janeiro”**, sob minha responsabilidade, conforme folha de rosto para apresentação ao Comitê de Ética em Pesquisa. Seu objetivo é compreender as Representações Sociais que graduandos em Pedagogia têm acerca de Educação Ambiental, analisando as racionalidades que delineiam as representações com a finalidade de contribuir com propostas de formação continuada, com atividades teórico-práticas para a Educação Básica.

A coleta de dados será realizada pela solicitante, mestranda: Mariza Teixeira Vieira Azevedo e será feita por meio de questionário e teste de associação livre de palavras, seguido de grupo focal para entrevista. Estima-se trabalhar com graduandos do último ano da graduação em Pedagogia. Os nomes das IES e graduandos(as) participantes serão preservados.

Atenciosamente,

Pesquisador Responsável

De acordo em 30/03/2011

(Nome, cargo / carimbo)

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos

Identificação do responsável pela execução da pesquisa:
Título do Projeto: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Coordenador do Projeto: Mariza Teixeira Vieira Azevedo
Telefones de contato do Coordenador do Projeto: 24-98449299/81120240
Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: UNIFOA: coeps@foa.org.br Av. Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325, Três Poços, Volta Redonda - RJ. CEP: 27240-000 Tel.: (0xx24) 3340-8400 - FAX: 3340.8404

Informações ao participante ou responsável:

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivo compreender as Representações Sociais que graduandos em Pedagogia têm acerca de Educação Ambiental, analisando as racionalidades que delineiam as representações com a finalidade de contribuir com propostas de formação continuada com atividades teórico-práticas para a Educação Básica.

Antes de aceitar participar da pesquisa, leia atentamente as explicações abaixo que informam sobre seu procedimento: *a pesquisa ocorrerá ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2011. A coleta de dados será por meio de questionário e teste de associação livre de palavras, seguido de grupo focal para entrevista e verificação dos resultados da pesquisa, no curso de pedagogia da Instituição de Ensino Superior correspondente ao curso do participante.*

Você poderá recusar a participar da pesquisa e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo. Durante o procedimento *das atividades, acima apontadas*, você poderá recusar a responder qualquer pergunta que porventura cause algum constrangimento. A sua participação, como voluntário, não auferirá nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza, podendo se retirar do projeto em qualquer momento sem prejuízo a V.Sa. A sua participação *não* envolverá nenhum risco. Serão garantidos o sigilo e privacidade, sendo reservado ao participante o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes dos participantes.

Confirmando ter conhecimento do conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo em participar desta pesquisa e por isso dou meu consentimento.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2011.

Participante: _____ Id: _____

PESQUISADORA: Mariza Teixeira Vieira Azevedo

Função: Orientadora Educacional

Local de trabalho: Escola Municipal Jahyra Fonseca Drable

Endereço: Pr. Leopoldo M. da Silva, s/nº Bairro: Amparo, Barra Mansa-RJ.

Diretor: Dayse Luz de Carvalho

Telefone: (24) 3389 1273

Mariza Teixeira Vieira Azevedo

ANEXO 3: TERMO DE PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE

Declaro que, ao ser facultado o acesso às informações sobre dados pessoais de indivíduo oriundos de documentos, pertencentes aos arquivos da Instituição Sediadora, com a finalidade específica de coleta de informações para o desenvolvimento do protocolo de pesquisa intitulado "AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO", de autoria de Mariza Teixeira Vieira Azevedo, discente do curso de Mestrado em Ensino das Ciências da Saúde e Meio Ambiente/UNIFOA, será preservada a privacidade e a confidencialidade de tais documentos e dos seus sujeitos.

Declaro, também, que o procedimento proposto, na pesquisa assegura ao sujeito da pesquisa, proteção da sua imagem, impedindo o estigma e a utilização das informações em prejuízo de terceiros e da comunidade. Desta forma, todo o material será utilizado para os fins propostos no protocolo de pesquisa, preservando, ainda, a auto-estima e o prestígio dos sujeitos da pesquisa.

Todo o referido é verdade.

Rio de Janeiro: _____

Assinatura do responsável

ANEXO 4: CARTA DE AUTORIZAÇÃO DO COEPS



REITORIA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS/CoEPS
Registro SIPAR – Ministério da Saúde: 25.000.158.694/2007-89



CoEPS
Processo N° 034/11
CAAE 036.0.446.000-11
Volta Redonda, 17 de maio de 2011.

DO: CoEPS
Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos

PARA: Profª Mariza Teixeira Vieira Azevedo
Curso de Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente

Prezada Professora:

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CoEPS) do UniFOA, após avaliação de análise crítica envolvendo os aspectos éticos, do projeto intitulado "As representações sociais acerca de educação ambiental de graduandos em pedagogia no Estado do Rio de Janeiro", sob sua responsabilidade, sob sua responsabilidade, esta dentro dos padrões éticos e atende a Resolução CNS 196/96, assim esta **aprovado**.

Vale ressaltar que, uma vez aprovado, o CoEPS passa a ser co-responsável pelo projeto no que tange aos aspectos éticos da pesquisa.

Em caso de **Projeto de Iniciação Científica** é necessário a análise do formulário pelo NUPE e aprovação da direção FOA/UniFOA, para dar início ao projeto.

Atenciosamente,

Rosana Ravaglia
Profª Rosana Ravaglia
Presidente do Comitê de Ética
UniFOA

:: www.unifoa.edu.br ::

SEDE: Campus Três Poços
R. Paulo Celso de Alencar, 1325
Três Poços – V. Redonda – RJ
CEP: 27240-000
Tel: (24) 3340-8400

Campus Atterado
Av. Lucas Evangelista, 662
Atterado – V. Redonda – RJ
CEP: 27215-630
Tel: (24) 3338-2764 / 3338-2925

Campus Colina – Anexo HSJB
R. Nossa Sra. das Graças, 273
Colina – V. Redonda – RJ
CEP: 27253-010
Tel: (24) 3340-8400

Campus Vila
R. 31, nº 43
Via Sta Cecília – V. Redonda – RJ
CEP: 27269-830
Tel: (24) 3348-5661

Campus Tangerinal
R. 28, nº 619
Tangerinal – V. Redonda – RJ
CEP: 27264-330
Tel: (24) 3348-1441 / 3348-1314

APÊNDICE 1: CARTA CONVITE AOS PARTICIPANTES

Prezado(a) Graduando(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa em desenvolvimento, no UNIFOA, em Volta Redonda, no curso de Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente, intitulada “AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS ACERCA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE GRADUANDOS EM PEDAGOGIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO”. Sua participação e respostas honestas serão importantes para esta pesquisa, uma vez que elas permitirão contribuir com/para o processo dessa formação.

Aguardamos breve retorno para agendarmos a nossa entrevista.

Agradecemos, desde já, toda a sua atenção e colaboração neste estudo,

Mariza Teixeira Vieira Azevedo (Coordenadora da pesquisa)

Profa. Dra. Cristina Novikoff (Professora orientadora)

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS, SAÚDE E MEIO AMBIENTE

PESQUISA para Conclusão de Curso

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a Cristina Novikoff

PESQUISADORA: Mariza Teixeira Vieira Azevedo

Caro participante da pesquisa

Este material de coleta de dados/informações faz parte da pesquisa em desenvolvimento, no UNIFOA, em Volta Redonda, no curso de Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e Meio Ambiente, intitulada "**As Representações Sociais acerca de Educação Ambiental de graduandos em pedagogia no estado do Rio de Janeiro**". Sua participação e respostas honestas são importantes para esta pesquisa, uma vez que elas permitirão discutir as Representações Sociais de formação continuada de professores para contribuir com/para o processo dessa formação.

Agradeço, desde já, toda a sua atenção e colaboração neste estudo.

Atenciosamente,

Mariza Teixeira Vieira Azevedo

Dados Gerais:

Nome: _____ Matrícula: _____

Sexo: M () F () Idade ____ anos

Curso: _____

Instituição de Ensino Superior: _____

Data: ____/____/ 2011

1. Qual (is) a(s) disciplina(s) que trata(m) do tema Educação Ambiental?
2. Você conhece a legislação educacional sobre Educação Ambiental? () Sim () Não
3. Se conhece, quais os aspectos sobre a legislação ambiental que você gostaria de discutir/aprender para melhorar sua prática na escola?
4. O que você considera mais importante para a formação do professor? Comente
5. Quais foram os critérios que você utilizou para a escolha do Curso de Pedagogia?
6. O que os seus colegas de turma pensam sobre o Curso de Pedagogia?
7. Favor avalie o seu Curso de pedagogia: () Muito bom () Bom () Regular () Ruim Comente: _____
8. A legislação sobre Educação Ambiental é: () Fácil () Difícil () Sofrível () Outra: _____ Por quê? _____
9. Assinale os recursos físicos que seu curso fornece? Favor avalie-os. () Laboratório () Muito Bom () Bom () Regular () Deficiente () Biblioteca () Muito Bom () Bom () Regular () Deficiente () Áudio visual () Muito Bom () Bom () Regular () Deficiente () Mesa /cadeira () Muito Bom () Bom () Regular () Deficiente () Outro: _____ () Muito Bom () Bom () Regular () Deficiente
10. Na sua visão qual o objetivo do curso de Pedagogia?
11. Qual o seu entendimento de formação continuada?
12. Na sua opinião quais os aspectos positivos e negativos da formação continuada de professores: Positivo(s): _____ Negativo(s): _____

<p>13. É preciso mudar alguma coisa no seu curso de Pedagogia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Caso sim, o quê é preciso mudar e qual sua sugestão? _____</p>
<p>14. Quais as características de um bom professor? _____</p>
<p>15. Quais as atividades complementares de seu curso de pedagogia que você mais se interessa em participar? <input type="checkbox"/> Palestra única <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Discussão de grupo de pesquisa <input type="checkbox"/> Grupo de estudo <input type="checkbox"/> Outro. Descreva: _____</p>
<p>16. O que você mudaria no curso no qual você esta cursando? _____</p>
<p>17. Qual a metodologia de ensino que você considera ser mais eficiente ou de sucesso no seu curso de Pedagogia? (cite uma e explique-a) _____</p>
<p>18. Identifique a tarefa a ser realizada no curso de Pedagogia que você considera mais: Desagradável: _____ Agradável: _____</p>
<p>19. Como você se avalia como estudante: <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Deficiente</p>
<p>20. Quando você tem alguma dificuldade didático-pedagógica a quem recorre? <input type="checkbox"/> professor/a : _____ <input type="checkbox"/> livros: _____ <input type="checkbox"/> outro: _____ Por quê? _____</p>
<p>21. Qual seu plano de estudos para os próximos 2 anos? <input type="checkbox"/> Mestrado em : _____ <input type="checkbox"/> Doutorado em : _____ <input type="checkbox"/> Aposentar: _____ <input type="checkbox"/> Trocar de carreira: _____ <input type="checkbox"/> Ainda não planejei nada.</p>
<p>22. O que você considera uma boa aula? _____</p>

23. Você aplica sua idéia de boa aula? Favor comente.

() Sim () Não

24. Você acredita ser necessária a existência de que tipo de apoio para o aluno de Pedagogia:

() Pedagógico

() Psicopedagógico

() Financeiro

() Outro: _____

() Nenhum

25. Assinale a área de conhecimento mais relevante para sua formação continuada:

() História

() Filosofia

() Sociologia

() Psicologia

() Fundamentos

() Outra: _____

26. Comentário e ou sugestões que não apareceram nesta pesquisa, mas que você considera relevante questionar:
