

HÁ POSSIBILIDADE DE OUTRA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, ALÉM DA CAPITANEADA PELO MERCADO GLOBAL?

Baltasar Fernandes Garcia Filho¹

Ismail Barra Nova de Melo²

Resumo: Na cidade de Jaboticabal (SP) trabalhei em todas as escolas estaduais. As atividades extraclasse eram frequentes em minhas aulas. Porém sempre me questioneei se as minhas práticas desenvolviam estudantes críticos? No presente trabalho se apresenta uma parte da minha dissertação de mestrado. Por meio de um questionário coletou-se dados sobre a prática da Educação Ambiental. Para interpretação dos dados ancorou-se na pesquisa qualitativa. São poucos os trabalhos práticos com propostas dialógicas crítica. Prevaecem atividades tradicionais de reciclagem e consumo consciente. Contudo, a grande maioria dos professores não realizam trabalhos direcionados a Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica; Currículo; Experiência Profissional.

Abstract: In the city of Jaboticabal, São Paulo (Brazil), I worked in all state schools. Extracurricular activities were frequent in my classes. However, I always wondered if my practices developed critical students. This work presents part of my master's dissertation. Data on the practice of Environmental Education was collected through a questionnaire. The data were interpreted using qualitative research. There are few practical projects with dialogic critical proposals. Traditional recycling and conscious consumption activities prevail. However, the vast majority of teachers do not carry out work aimed at Environmental Education.

Keywords: Critical Environmental Education; Curriculum; Professional Experience.

¹Faculdade de Tecnologia-Fatec Nilo de Stéfani de Jaboticabal-SP. E-mail: baltasar.garcia@fatec.sp.gov.br, Link para o Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7082749543583160>

²Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. E-mail: ismail@ufscar.br, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3576937472687059>

Introdução

A Educação Ambiental sempre fez parte dos diálogos e propostas pedagógicas das escolas. As metodologias são apresentadas aos professores, em formato de atividades práticas e projetos ambientais. Sendo alguns deles, a produção de hortas, plantios de mudas nos bairros, produção de mudas em viveiros, reciclagem, compostagem, reutilização de água de chuva, entre outros. A finalidade dos projetos em Educação Ambiental se alinha a necessidade da escola, que é a de produzir um ambiente saudável e limpo para a comunidade escolar e bairros do entorno.

Na Constituição Federal o capítulo VI que versa sobre o Meio Ambiente, no seu artigo 225 diz que todos os cidadãos e cidadãs tem o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado sendo que, é dever do poder público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Brasil, 1988).

Uma década após a Constituição Federal, a Educação Ambiental foi instituída como uma Política Nacional com a Lei 9.795/99. O princípio básico da Política Nacional da Educação Ambiental é a necessidade de se educar ambientalmente em todos os níveis da educação, tanto formal quanto informal, com o objetivo de construir uma consciência ambiental nacional (Brasil, 1999).

A partir da promulgação da Política Nacional da Educação Ambiental houve um avanço da temática ambiental para outros campos da sociedade. Não só nas escolas vem se construindo um ideário de que, para solucionar as questões ambientais as gerações precisam ser educadas ambientalmente, mas também no campo empresarial e da política. Essa ideia disseminou um entendimento de que, todos nós somos os responsáveis por ensinar e aprender ações sobre a Educação Ambiental, independentemente do nível de ensino. Nesse sentido, os conteúdos ambientais foram tomando espaços em todas as áreas do conhecimento, com um foco no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equilibrada ambientalmente.

Uma questão relevante para se analisar é a seguinte: de qual Educação Ambiental os professores se servem? Para uma reflexão sobre essa questão é importante sabermos alguns pontos sobre a origem da ideia de Educação Ambiental no Brasil. Um breve recorte entre as décadas de 70 e 90 poderá estabelecer um norte para refletirmos sobre tal questão. A Educação Ambiental brasileira tem sobre si uma forte influência dos eventos mundiais sobre o meio ambiente. Destaca-se a Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano em Estocolmo (1972). De acordo com Carvalho (2008) a Fundação Brasileira para Conservação da Natureza (FBCN) representou o Brasil através do seu embaixador Miguel Osório Almeida. Nesse período o governo brasileiro estava sob o comando militar do General Emílio Garrastazu Médici.

O momento era de crescimento econômico dos países mais ricos, porém as custas de uma severa poluição. As fábricas europeias geravam grandes proporções de fumaça tóxica através da queima do carvão mineral ocasionando milhares de mortes. Em Estocolmo, as discussões se pautavam sobre um princípio básico continuar a produção, mas com tecnologias que pudessem diminuir a poluição.

O Brasil, juntamente com outros países, se colocou contrário à ideia de proteção ambiental. De acordo com Reigota (1994) a comissão brasileira em Estocolmo defendeu o avanço econômico e a instalação de empresas internacionais poluidoras em território brasileiro. Alguns anos após esse Primeiro Encontro realizado em Estocolmo, o país começou a receber diversas empresas estrangeiras, que por sua vez trouxeram na bagagem altos níveis de poluição. Um dos casos mais emblemáticos foi o da cidade de Cubatão no estado de São Paulo, onde a grande concentração de poluição química na atmosfera resultou em inúmeros registros de recém-nascidos com problemas neurais.

Essa posição tomada pelo governo brasileiro gerou um impasse com os países do norte. E o Brasil às pressas precisou se retratar sobre a instalação de empresas poluidoras, pois eram fortes as ameaças de cortes de investimentos em países contrários as regras ambientais. Logo após o Primeiro Encontro sobre Meio Ambiente, em 1973, para acalmar os ânimos dos países ricos, o governo brasileiro criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA). Carvalho (2008) considera a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) resultado das pressões feitas sobre o Brasil, pois entre os acordos que foram feitos estava o de desenvolver políticas públicas de combate a destruição e poluição ambiental. A mesma autora relata que apesar de um nascimento forçado e a SEMA não ser caracterizada pelo governo militar como um órgão político que deveria ser instinto, a mesma contribuiu para formar dirigentes e técnicos comprometidos com a causa em defesa do Meio Ambiente.

Um ponto de destaque foi a filiação entre a SEMA nos anos de 1989 ao Instituto Brasileiro para Meio Ambiente (IBAMA). Alguns técnicos da Secretaria do Meio Ambiente com experiência em educação foram remanejados para instituições com tradições em pesquisa e medidas florestais, desse modo, “o Ibama é parte dos desdobramentos da trajetória da Sema e, neste sentido, emblemática dos caminhos e descaminhos da política ambiental brasileira” (Carvalho, 2008, p. 86). Ainda segundo a autora, as políticas ambientais dos eventos internacionais não convergiam em algumas situações com a prática exercida dentro das instituições governamentais do Brasil. Como no exemplo da atuação de Paulo Nogueira Neto que foi o primeiro secretário de Meio Ambiente do Brasil. A sua estratégia era a de realizar o seu trabalho sem confrontar com os interesses do Estado militar. O secretário denunciava através da imprensa os impactos ambientais provocados pelo governo e dessa forma, o próprio governo tinha como obrigação chamar a SEMA para avaliá-los e solucioná-los.

Ainda outros dois órgãos foram criados nessa mesma década nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Em São Paulo a Companhia de Tecnologia e Saneamento Ambiental (CETESB) que em 1975 passou a controlar a qualidade do ar e a poluição sonora. No Rio de Janeiro no mesmo ano foi criada a Fundação de Engenharia do Meio Ambiente (FEEMA). Segundo Jacobi (2003), a abertura das agências de controle de poluição, também foram formas encontradas pelo governo para retratar a posição negativa tomada pela comissão brasileira em Estocolmo. O Brasil ao investir em novas agências ambientais estaria cumprindo em parte as orientações pré-estabelecidas no evento mundial.

Outro ponto que marca a problemática ambiental foi a realização da Conferência Intergovernamental de Tbilisi sobre Educação Ambiental em 1977. Um dos objetivos discutidos nessa conferência pautou-se em direcionar as suas recomendações às instituições de natureza pedagógica sobre a importância do trabalho “interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada disciplina, de modo que se adquira uma perspectiva global e equilibrada” (Unesco, 1977, p. 27).

Recomenda-se em Tbilisi integrar a temática ambiental entre todas as disciplinas educacionais. O objetivo dessa integração era o de aumentar os conhecimentos biológicos e físicos da natureza, que ainda não eram conhecidos por todas as áreas do conhecimento. Com isso esperava-se conscientizar a população mundial dos riscos ambientais ocasionados pela poluição, além de buscar novas descobertas científicas que equilibrassem a extração de matéria-prima, a produção de objetos e o consumo da população. Para tanto, haveria a necessidade de compreender os problemas locais tentando resolvê-los com a participação da sociedade, independentemente da formação profissional, da cultura, das condições econômicas e sociais de cada país.

De acordo com Carvalho (2008) no Brasil as preocupações pareciam ser mais técnicas do que políticas e pedagógicas, principalmente, com as demarcações de grandes extensões florestais, que eram promovidas pelos órgãos ambientais federais e estaduais. Para a autora o discurso do educador ambiental da década de 1970 estaria distante de propostas voltadas para o ensino. Havia poucas intenções de se construir uma consciência ambiental por intermédio da educação.

Já a década de 1980 trouxera mudanças comportamentais na sociedade brasileira. Além da fiscalização e combate aos responsáveis pela degradação do ambiente, outras questões surgem como a defesa dos direitos da mulher, o direito à moradia para classes sociais desfavorecidas, a distribuição de terras, entre outras. Ainda nessa mesma década, ambientalistas saem como candidatos de partidos políticos e surgem as chamadas Organizações Não Governamentais (ONGs).

Reigota (1994) relata que em 1984 na cidade de Sorocaba-SP aconteceu o “Primeiro Encontro Paulista de Educação Ambiental” onde pela primeira vez se

Revbea, São Paulo, V. 20, no 5: 383-395, 2025.

reuniram pesquisadores do Brasil para discutir proposições para a Educação Ambiental. Esse fato histórico é importante para delimitar o empenho dos pesquisadores, que se dedicavam na construção de um conceito com bases filosóficas e metodológicas, daqueles expostos pelos meios de comunicação, visto que, a partir do ano 1988 ocorreram “vários ‘Primeiros’ Encontro Nacional de Educação Ambiental” (Reigota, 1994, p. 52).

A união entre os movimentos ambientalistas e os movimentos sociais aconteceu a partir de meados dos anos de 1980. Os sindicalistas, os movimentos feministas, os indígenas e todos os grupos que pediam por justiça social se encontraram com a realização do Fórum Global, que ocorreu paralelo a Conferência das Nações Unidas e Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro em 1992. Para Lima (2005) esse encontro resultou no que hoje é conhecido como movimento socioambientalista.

Nesse encontro discutiam-se os problemas ambientais e sociais sob a égide da justiça. Uma das principais reivindicações dos grupos que ali estavam era o de lutar por uma maior participação nas decisões do país. Para Carvalho (2008) os “processos vividos pelos educadores ambientais na Rio-92 foram reveladores de um momento histórico e significativo não só para o campo ambiental, mas também para setores importantes da sociedade civil brasileira”. Portanto, a formação de um novo cidadão, mais autônomo e participante da política local e nacional como meio de aumentar seu poder decisório.

Nessa trajetória, o educador ambiental brasileiro passou por diversas fases. A princípio poucas eram as iniciativas em desenvolver uma consciência ambiental coletiva no país. A década de 1970 ficou marcada pela proteção integral da natureza. Havia a uma ideia de destruir para se desenvolver economicamente, quanto mais estradas, portos e aeroportos melhores seriam os resultados econômicos, mesmo que fossem às custas do endividamento e destruição dos recursos ambientais do país.

Contudo, os cidadãos apaixonados pela natureza, como o primeiro secretário do meio ambiente do país, Paulo Nogueira Neto, lutava por manter grandes áreas florestais instituindo parques e florestas nacionais. Os primeiros trabalhos dos educadores ambientais brasileiros sofreram forte influência desse modelo como na fala de Paulo Nogueira Neto, que foi concebida a uma revista: o “começo do movimento ambientalista no Brasil foi conservacionista. Para nós, meio ambiente era conservação da natureza e ponto final. E permaneceu mais ou menos assim até os anos 70” (Carvalho, 2008, p. 80).

No início da década de 1980 os educadores ambientais tiveram uma forte influência do movimento contracultura. Lima (2005) salienta que a contracultura é um movimento que se caracteriza como uma crítica ao sistema capitalista de produção. Esse movimento surgiu nos Estados Unidos e os seus adeptos formavam grupos que contestavam iniciativas com fins produtivistas, consumistas e racionalistas cientificistas. Não apoiavam democracias representativas e se

opunham as guerras e ao racismo. Essas ideologias reforçam ainda mais o pensamento do educador ambiental brasileiro, que apresentava uma cultura diferente, mas que lutava pelos mesmos propósitos de construir uma consciência ambiental, que questionasse e problematizasse as relações entre a sociedade e o ambiente.

Este estudo trouxe uma questão sobre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Ambiental utilizados pelos professores em suas atividades e faz parte da minha pesquisa de mestrado intitulada: Concepções e Práticas da Educação Ambiental no Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais de Jaboticabal – SP (Garcia Filho, 2015). Traz um recorte do campo da Educação Ambiental Crítica numa abordagem qualitativa. Para a coleta dos dados foi elaborado um questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha, múltipla escolha combinada com resposta aberta e questões fechadas dicotômicas combinadas com respostas abertas (Lakatos; Marconi, 2003).

Educação Ambiental Crítica

A dimensão política nas questões ambientais aumenta o seu campo de atuação com a realização do Fórum Global, que aconteceu no aterro do Flamengo no Rio de Janeiro em 1992. Vários movimentos elencaram nos seus princípios a Educação Ambiental Crítica, como um meio de ação em benefício da vida humana e sustentabilidade ambiental.

De acordo com Gadotti (2001) havia cerca de 25 mil pessoas para participar em 350 eventos promovidos pelo Fórum Global de 1992. A Educação Ambiental foi um dos temas de maior destaque nas discussões. No dia 07 de junho de 1992 foi lançado nesse evento o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. Dentre os princípios básicos desse importante documento de integração da política as questões ambientais e sociais e está:

1. A Educação Ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.
2. A Educação Ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações (Gadotti, 2001, p. 98).

Para Guimarães (2004) a educação quando é mediada pelo diálogo crítico transforma professores e alunos ao passo que apenas uma simples transmissão de conteúdo não seria o suficiente para isso. Nesse sentido, o primeiro local de embates entre os interesses coletivos da sociedade e os meios de exploração dos grupos econômicos deve acontecer em uma sala de aula. Apreende-se com isso que a crítica oferece oportunidade para que os sujeitos possam expor o que pensam sobre os problemas, e das divergências pessoais surge um processo coletivo de transformação da sociedade. O conflito de ideias não é um momento de desordem social, de dificuldade em interpretar as diferentes maneiras de análise, mas sim uma relação de formas multivariadas de explicar a realidade por pontos de vistas diferentes, determinantes na construção e organização do espaço “a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade” (Guimarães, 2004, p. 29).

Para o autor os ideais dos educadores ambientais críticos tornam-se um contraponto às outras correntes de Educação Ambiental por acreditar num novo movimento que contraria os padrões que determinam a sociedade atual. Primeiro contraponto: não se pode mudar uma posição coletiva apenas pela ideia individual de uma pessoa. Segundo contraponto: quando um movimento coletivo cria uma força que resiste ao fluxo dominante é porque seus integrantes também passam por transformações. Em outras palavras, as práticas pedagógicas dominantes não vão deixar de existir por conta das críticas a elas direcionadas, mas um contrafluxo coletivo pode reagir aos interesses dominantes das práticas pedagógicas tradicionais. Tendo como base a ideia anterior, significa que é na própria resistência do coletivo que se encontram as mudanças pretendidas, que nesse caso precisa chegar em todos os setores da sociedade (não apenas nas escolas) o diálogo significa uma leitura crítica do espaço, no qual se encontram os diferentes conflitos de interesses sociais, políticos e econômicos.

De acordo com Reigota (1994) o que garante a exploração natural além do necessário não é somente o consumo, pois não se trata de discutir apenas a preservação e a conservação das espécies e o ritmo de consumo da matéria-prima, mas também a formação cidadã, de maneira que a política e a ética sejam conceitos que façam parte dos debates e mude a mentalidade exigindo mais reflexões sobre as ações e comportamentos. Para o autor “a Educação Ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania social e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza” (Reigota, 1994, p. 10).

Um grande defensor da Educação Ambiental Popular, Figueiredo (2006) diz que se deve valorizar todas as outras formas de conhecimento. O respeito a outras leituras de mundo faz com que haja um respeito e cuidado para com o diferente. Essa é uma condição essencial para que estudantes ampliem a consciência crítica e busquem razões para ser e estar no mundo. Compartilhar as ideias possibilita refletir e compreender com mais clareza os diferentes pontos de

vista, principalmente daquelas pessoas que se encontram submissas, pois elas também precisam ser ouvidas.

Como em Figueiredo (2006), Grün (2006) também considera fundamental incluir a perspectiva histórica dos movimentos populares no contexto em que se analisa a relação da sociedade com ambiente, assim mantem-se vivos os saberes passados por meio de análises comportamentais e sentimentais das gerações anteriores com o lugar em que vivem. Os conhecimentos teóricos ao interagirem com a vida prática do educando amplia suas perspectivas de interpretação em relação a um determinado assunto e fortalece a sua posição crítica.

Lima (2004), defensor da Educação Ambiental Emancipatória, relata que os seres humanos por não se conformarem com o mundo no qual vivem tomam uma consciência de que é preciso mudar suas atitudes. Quando isso acontece por meio de relações conflituosas, eles conquistam sua independência e se tornam exemplo para outras pessoas e grupos. Para o autor a “Educação Ambiental emancipatória procura enfatizar e associar as noções de mudança social e cultural, de emancipação/libertação individual e social e de integração no sentido de complexidade” (Lima, 2004, p. 94).

Metodologia da pesquisa e coleta de dados

A pesquisa abarcou todas as escolas públicas estaduais do município de Jaboticabal-SP. Os critérios estabelecidos para a escolha das escolas foram os seguintes: são instituições de ensino da rede pública e utilizam os mesmos materiais didáticos. Os recursos humanos e financeiros são uniformes para todas as escolas e a gestão das mesmas fica a cargo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Neste artigo, priorizamos duas questões parte da nossa dissertação de mestrado. Nossa intenção era a de trabalhar com um universo de cento e quarenta professores, mas a greve da rede pública estadual de São Paulo, declarada em 13 de março de 2015 perdurando até o dia 12 de junho (92 dias). Optou-se pelo questionário como técnica de coleta de dados pelo fato dele proporcionar um número maior de professores. Devido à greve os questionários eram entregues em dias diferentes nas escolas, mesmo assim, muitos professores não retornaram ao trabalho, prejudicando a entrega dos questionários. No total participaram 50 professores. As disciplinas foram agrupadas de acordo com as respectivas áreas do conhecimento da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental II: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias 21 professores (42%) Arte, Educação Física, LEM (Linguagem Estrangeira Moderna) – Inglês e Língua Portuguesa; Ciências da Natureza e suas Tecnologias 4 professores (8%) Ciências; Ciências Humanas e suas Tecnologias 13 professores (26%) História e Geografia e Matemática e suas Tecnologias 12 professores (24%) matemática.

Para a interpretação dos dados ancorou-se na pesquisa qualitativa. Segundo Chizzotti (2003, p. 228) “pesquisadores qualitativos contestam a

neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais”. Nesse sentido, as questões apresentadas aos professores tinham como objetivo estabelecer um limiar entre as metodologias conservadoras das dialógicas críticas.

Resultados e discussão

As respostas foram analisadas qualitativamente e propusemos uma categorização para cada questão. A tabela 1 indica as preferências dos docentes ao responder qual é o saber mais importante no momento de transpor um conteúdo escolar. Categorizamos os saberes em Universidade, Livro Didático e Experiência Profissional e Outros. Primeira pergunta: em seu trabalho para realizar uma prática com a Educação Ambiental você considera ser mais importante?

Tabela 1: Atribuições às respostas de acordo com os saberes.

SABERES	ÁREAS DO CONHECIMENTO				n=50
	Linguagens e códigos e suas tecnologias	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	
					TOTAL
Universidade	3	-	2	4	9
Livro didático	4	-	2	-	6
Experiência Profissional	13	3	9	7	32
Outros	1	1	-	1	3
TOTAL	21	4	13	12	50

Fonte: Acervo dos autores (2015).

Observa-se que 32 professores (64%) preferem a sua Experiência Profissional como aporte teórico para desenvolver práticas de Educação Ambiental. Os saberes produzidos pela Universidade e Livros Didáticos juntos obtiveram respostas de 15 professores (30%) um pouco acima da metade das respostas em relação a Experiência Profissional. Essa diferença pressupõe que as escolas estão repletas de diferentes sujeitos com diferentes pensamentos sobre os conteúdos ambientais. Para a categoria Outros, obteve-se respostas de 3 professores (6%). Quando assinalada essa alternativa pedia-se para que justificassem as suas respostas, ou seja, quais seriam esses outros saberes. Seguem as justificativas: “Textos que esclareçam e promovam discussões entre os pares e discernimento entre suas ações que afetam o ambiente e que ações deveriam ser evitadas para não prejudicar esse mesmo ambiente”; “Busco ideias em outras entidades (escolas q/ já passei projetos em nossa cidade – Jaboticabal), além de vir com bagagem bem proveitosa de outras cidades, estados etc., e, faço a ‘junção’ com outras várias ideias” e a última justificativa seria “A soma de todas as alternativas”. A palavra “textos” citado por um dos respondentes está representado na tabela pelo saber da Universidade. São os

artigos científicos especializados em temática ambiental. A expressão “busca de ideias em outras entidades e cidades” citada por outro respondente revelam as práticas em Educação Ambiental que já foram feitas e deram certo. Apesar do respondente não ter assinalado a categoria direcionada para a Experiência Profissional, compreende-se nessa justificativa que a palavra “proveitosa” foi uma forma de experienciar práticas e projetos com resultados positivos. Por fim, a última justificativa “A soma de todas as alternativas” expõe uma visão holística sobre a questão ambiental. Para o respondente todos os saberes são importantes no desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental. Diante dessa justificativa, nos embasamos em Tristão (2004) ao dizer que:

a educação está diretamente relacionada com a produção de sentidos e de valores. Mas, por exemplo, a formação de valores sustentáveis não depende só da escola, mas de um conjunto de ações sociais, políticas, econômicas e ambientais em direção a uma sociedade mais justa, econômica e ecologicamente sustentável. Essa concepção combate as abordagens não integradoras que tendem a velar as dualidades e negar o caos. A Educação Ambiental não questiona apenas a degradação ambiental mas a degradação social, avaliando quais são suas verdadeiras causas (Tristão, 2004, p. 48-49).

Todos os saberes nas suas mais variadas formas de expressão compõem a Educação Ambiental. A prioridade é a de se compreender as conexões sociais e ambientais. Essas conexões são constituídas por pontos e caminhos que fluem para o entendimento universal de cuidados com planeta e com a humanidade. Mas ao contrário, na escola se divide as áreas do conhecimento das experiências, como uma forma de pressionar os estudantes a terem mais intimidade com esse ou aquele conhecimento. Para Guimarães (2004, p. 27) “Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista)”. Segundo o autor a ação educativa se realiza no depósito de conteúdos (educação bancária de Paulo Freire) e o indivíduo somente se transformará, quando ele compreender e reter os conceitos. Aos poucos as práticas de Educação Ambiental vão se transformando em pequenas ações dentro das salas de aula. Enfatiza-se, sobretudo a necessidade de reduzir os resíduos e diminuir o consumo de energia e água. Desse modo, “o contexto que delimita a vertente pragmática de Educação Ambiental é definido pelo capitalismo de mercado e as mudanças possíveis têm de se conformar nesses limites, nunca além disso” (Layrargues; Lima, 2011, p. 11). As Tabelas 2a e 2b apresenta doze propostas sobre temas de Educação Ambiental e os períodos em que os mesmos podem ser trabalhados. (B) Bimestral, (S), Semestral, (A) Anual e NR (Não Realiza). Questão: Quais atividades abaixo você realiza?

Tabela 2a: Áreas de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

ÁREAS DO CONHECIMENTO									
Atividades	Linguagens e códigos e suas tecnologias ³				Ciências da natureza e suas tecnologias				n=50
	Bim.	Sem.	Anual	Não R.	Bim.	Sem.	Anual	Não R.	TOTAL
Visitar parques	-	-	3	17	1	-	3	-	24
Eventos	-	1	7	12	-	-	-	4	24
Campanhas sociais	1	2	7	10	2	-	2	-	24
Brinquedoteca	-	1	4	15	2	1	1	-	24
Reutilização materiais	-	-	1	19	-	1	-	3	24
Hortas/jardins	1	-	1	18	-	-	1	3	24
Trabalhos digitais	4	1	5	10	-	1	1	1	23
História cultura local	-	3	5	12	-	-	3	1	24
Paisagismo	-	-	2	18	-	-	-	4	24
Plano diretor	-	-	-	20	-	-	-	4	24
Consumo sustentável	4	2	4	10	2	1	1	-	24
Debates políticos	-	-	1	19	-	-	-	4	24
TOTAL	10	11	29	179	7	4	12	24	286 ⁴

Fonte: Acervo dos autores (2015).

³Um questionário em branco.

⁴Permitiu-se assinalar mais de uma resposta.

Tabela 2b: Áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

ÁREAS DO CONHECIMENTO									
Atividades	Ciências humanas e suas tecnologias				Matemática e suas tecnologias				TOTAL
	Bim.	Sem.	Anual	Não R.	Bim.	Sem.	Anual	Não R.	
Visitar parques	1	-	2	10	1	-	3	8	25
Eventos	1	1	2	9	-	2	2	8	25
Campanhas sociais	1	2	3	7	-	1	4	7	25
Brinquedoteca	-	3	1	9	-	-	1	11	25
Reutilização materiais	-	1	-	12	-	-	-	12	25
Hortas/jardins	-	3	-	10	1	-	-	11	25
Trabalhos digitais ⁵	4	3	-	6	-	1	4	7	25
História cultura local	1	3	2	7	1	-	1	10	25
Paisagismo	1	-	-	12	-	-	-	12	25
Plano diretor	1	-	-	12	-	2	1	9	25
Consumo sustentável	2	1	1	9	-	1	4	7	25
Debates políticos	1	1	3	8	-	1	2	9	25
TOTAL	13	18	14	111	3	8	20	112	300 ⁶

Fonte: Acervo dos autores (2015).

No total foram consideradas 586 respostas, sendo que, desse total 426 respostas foram para a alternativa Não Realiza (Não R.) As porcentagens foram calculadas com base nas atividades realizadas que correspondem a 160 respostas (100%). As respostas apontam que as atividades não são realizadas regularmente.

Os trabalhos digitais sobre os problemas locais receberam o maior número de respostas 10 (6,2%) dos professores da área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias. Observa-se uma leitura mais crítica desses professores, pois trabalham com problemas do entorno da escola. Pressupõe que buscam situar o estudante na sua realidade através de imagens do seu cotidiano como lixo que é despejado em local inapropriado, falta de saneamento básico, falta de equipamentos urbanos e imagens da precariedade do atendimento à saúde, entre outras.

Entre as atividades mais difíceis de serem realizadas estão aquelas

⁵A atividade trabalhos digitais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias um respondente deixou a questão em branco.

⁶Permitiu assinalar mais de uma resposta.

desenvolvidas fora da sala de aula e aquelas que precisam de recursos financeiros como as atividades ligadas aos eventos, que receberam 16 respostas (10%), as visitas a parques públicos com 14 respostas (8,7%), atividades com hortas e jardins 7 respostas (4,3%), paisagismo 3 respostas (1,8%) e reutilização de materiais 3 respostas (1,8%).

As atividades que buscam fazer um resgate histórico da cultural local recebeu 19 respostas (11,8%) entre todas as áreas, sendo que, desse total 8 respostas (5%) são de professores da área de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, 6 respostas (3,7%) são da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, 3 respostas (1,8%) são de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 2 respostas (1,2%) para Matemática e suas Tecnologias.

Ainda, os números mais baixos de respostas foram para as atividades destinadas aos questionamentos do poder público como os debates políticos com 9 respostas (5,6%) e trabalhos com o plano diretor do município 4 respostas (2,5%). Observa-se que as atividades ligadas a cultura local têm pouca expressão para as áreas de Ciências da Natureza e Matemática apenas 2 respostas (1,2%).

As atividades direcionadas para o consumo sustentável obtiveram 23 respostas (14,3%) entre todas as áreas do conhecimento. Já os trabalhos que sugerem a produção de brinquedos 14 respostas (8,7%). Verifica-se nas respostas um predomínio maior de atividades ligadas a posições mais conservadoras como aquelas que procuram ajudar as entidades com caridades e coleta de reciclagem para produção de brinquedos. Já atividades que demandam posições mais críticas sobre economia de mercado prejudicial as populações mais pobres, não estão entre as principais propostas dos professores.

Para Rodrigues (2005) o sucateamento dos equipamentos urbanos, a fraqueza política da sociedade civil e a falta de importância do território para o poder público é um reflexo da política econômica mundial. Em outras palavras isso significa que milhões de pessoas se encontram em estado de vulnerabilidade social sem o mínimo de condições para sobreviver. A participação dessa população em sociedade tem apenas importância como recurso humano servindo como mão-de-obra barata remunerado por um salário mínimo.

Por outro lado, diz a autora que milhões usufruem das belezas cênicas da natureza dos parques preservados, das melhores localizações para suas empresas e residências, do modelo de educação que lhes foram oferecidos por possuírem mais recursos econômicos, do poder aquisitivo que os levam a fazer compras em outras partes do mundo.

Como já visto na tabela 1 onde a maioria das respostas apontam para atividades de acordo com as convicções, crenças e valores dos professores diluídas em experiência profissional. E que tem como base conceitual os princípios do Desenvolvimento Sustentável como se observa na somatória das atividades nas tabelas 2a e 2b. Indaga-se: O que esta realidade representa em termos educacionais? Quais implicações para a Educação Ambiental quando as atividades práticas são embasadas sob forte influência da elite e do mercado global?

O formato desses trabalhos com maior número de repostas considera o homem fora do seu próprio ambiente. Observa-se tal fato pelas atividades que ilustram um conceito de natureza em espaços e tempos diferentes daqueles que o confeccionaram. O aprofundamento da historicidade do lugar, a identidade dos povos que ali construíram suas bases de sobrevivência e luta não estão entre as principais atividades assinaladas pelos professores. Pelo contrário o maior número de respostas foi para os tipos de atividades produzidas por procedimentos metodológicos que quase sempre enfatizam que o fim da natureza está próximo, pressupondo que as ações do presente tanto as individuais quanto as coletivas devem sensibilizar a todos para esse risco.

A resposta a essa problemática vem por intermédio de um modelo de educação para o Desenvolvimento Sustentável (originário do Relatório Brundtland – 1987). Esse modelo busca associar a praticidade dos hábitos e costumes com o consumo. Todas as instituições adeptas a essa vertente buscam aperfeiçoar cada vez mais os processos de separação e de construção de objetos ou produtos provenientes dos materiais recicláveis. A distância se tornou um fator limitante para os indivíduos que buscam proteger a natureza. Nesse sentido, o fator “distância do ambiente natural” pode ser suprido através das ações locais, dentre as quais consumir produtos sustentáveis para conservar a natureza.

Como comenta Guimarães (2004) esse modelo educacional pautado no desenvolvimento econômico se constitui atualmente como um padrão para as atividades escolares. Busca-se uma saída para a crise ambiental, através dos princípios e objetivos do próprio sistema capitalista de produção, ou seja, todos os ajustes devem ser direcionados para aquilo que dá sustentação econômica e financeira as instituições. E a problemática ambiental deve ser usada para favorecer este princípio. As empresas investem em tecnologias para reduzir gastos e aumentar os lucros e afirmam que os impactos ambientais serão mitigados quando a população consumir produtos descartáveis. Nessa parte, entram os currículos escolares com metodologias próprias para alcançar as metas e objetivos.

As escolas na maioria das vezes trabalham com projetos que distanciam os estudantes do seu lugar. Mesmo nas escolas mais próximas do ambiente natural prioriza-se o trabalho com reciclagem, horta, plantio de árvore, entre outros trabalhos momentâneos da cultura urbana. Necessita-se de trabalhos perceptivos dos ambientes naturais e urbanos, que alunos e alunas através dos seus sentidos possam compreender a importância de uma rua bem sinalizada, como também um rio bem cuidado (Garcia Filho; Melo; Marques, 2016).

Houve um pequeno percentual de repostas direcionadas a percepção ambiental do lugar. Foram 56 respostas (35%) para atividades fundamentadas na crítica ao modelo de organização socioespacial da cidade. São elas: atividades com trabalhos digitais que denunciam os problemas socioambientais e atuam no aprofundamento da história da cultura local; atividades que utilizam o plano diretor municipal para denunciar a segregação espacial e falta de cuidados com o meio ambiente urbano; atividades embasadas em debates políticos geradores de uma

visão crítica da realidade. Nesse sentido, se observa o descontamento de um grupo de professores que criam suas próprias bases metodológicas contrárias ao modelo de Educação Ambiental Conservador.

Lima (2009), esclarece:

o processo educativo não é um processo neutro e objetivo, destituído de valores, interesses e ideologias. Ao contrário, é uma construção social repleta de subjetividade, de escolhas valorativas e de vontades políticas dotado de uma especial relevância social por sua capacidade de reproduzir ou transformar a ordem social. Assume, portanto, uma função estratégica por estar diretamente envolvida na socialização e formação dos indivíduos e de sua identidade social e cultural. A educação, nesse sentido, pode assumir tanto um papel de conservação da ordem social, reproduzindo os valores, as ideologias e os interesses dominantes socialmente, como um papel emancipatório, comprometido com a renovação cultural, política e ética da sociedade e com o pleno desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos que a compõem (Lima, 2009, p. 152).

Nesse sentido, a Educação Ambiental vem aumentando o campo de atuação em debates sobre a realidade. Cita-se o projeto “ProMEA na rede” da cidade de São Carlos. O objetivo principal do projeto é o de institucionalizar a Educação Ambiental enquanto política pública na rede municipal de ensino. Os projetos metodológicos preveem a transformação das microbacias municipais em locais para debates e reflexões, aumentando ações de conservação e recuperação dessas microbacias pela comunidade escolar e seu entorno (Tullio *et al.*, 2013).

Com base nos referenciais teóricos da Educação Ambiental Crítica, a hermenêutica filosófica de Gadamer e a pedagogia dialógica de Freire, o projeto elencou um número de Educadoras Ambientais Locais (EALs) das escolas municipais de São Carlos para debater sobre os problemas ambientais das microbacias. Essa ação foi realizada por meio de entrevistas com professores e diretores das escolas. Apesar de quase todas as escolas apresentarem projetos de Educação Ambiental, percebeu-se uma dificuldade em se trabalhar a Educação Ambiental na forma de projetos.

Nos dizeres de Tullio *et al.* (2013), a Educação Ambiental brasileira decorre dessa dificuldade, porque o modelo de organização das escolas fragmentadas em disciplinas implica em dois dos maiores problemas das ações ambientais: o primeiro é a dificuldade dos professores em trabalhar com projetos pautados em temáticas transversais. Tanto na formação inicial quanto na continuada não se contempla o trabalho com projetos ambientais. E o segundo problema é a rotatividade de professores não concursados, diretores, vice-diretores e coordenadores resultando em diversas mudanças nas equipes diminuindo o tempo dos projetos que na grande maioria não ultrapassa o período

de um ano letivo.

Apesar dessas questões estruturais serem de crucial importância para continuidade e manutenção dos projetos de Educação Ambiental nas escolas, por outro lado, segundo Tullio *et al.* (2013),

No caso do ProMEA na Rede, além do diagnóstico permitir que as educadoras compreendessem a realidade na qual iriam atuar, ele também proporcionou que elas se tornassem conhecidas pelas diretoras e coordenadoras das escolas. Ainda nessa mesma perspectiva, consideramos que o diagnóstico também tenha sido parte importante do processo formativo das EALs, pois possibilitou o seu envolvimento no processo de construir um novo olhar (mais crítico) sobre a EA praticada nas escolas (Tullio *et al.*, 2013, p.13).

Contudo, o projeto apresentou por meio dos diagnósticos produzidos pelas Educadoras Ambientais Locais (EALs), uma tendência conservadora das escolas. Nas análises das entrevistas as educadoras observaram que o princípio básico para se realizar ações de Educação Ambiental é o de que cada pessoa precisa fazer a sua parte para ajudar o planeta. Só haverá grandes transformações, quando por meio de desejos e vontades, os indivíduos adquirirem conteúdos “ecologicamente corretos”. Portanto, a razão tecnicista deve se sobrepor ao processo histórico e político das relações humanas e dessas com o ambiente, com a finalidade de dissolver o diálogo crítico na educação básica.

Essa visão passou para o campo educacional quando os presidentes Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso promoveram a abertura econômica do país. As principais medidas foram as vendas das empresas estatais, os cortes nos gastos sociais, os empréstimos feitos em organismos internacionais, a permissão de instalações de empresas poluidoras e a flexibilização das leis ambientais. Nesse sentido, o sistema educacional passa a ser visto como um atributo a mais para fortalecer esse tipo de organização territorial pautada no neoliberalismo econômico (Layrargues; Lima, 2011).

Para Ramos (2001) as propostas curriculares tentam homogeneizar o ensino da Educação Ambiental mantendo um projeto de desenvolvimento econômico do qual, o objetivo principal é firmar a interdependência econômica entre as nações e junto a isso produzir uma Educação Ambiental padronizada e que trate as questões ambientais de forma igual, mesmo com povos e culturas diferentes.

Na busca de se compreender conceitos como o de Meio Ambiente necessita-se antes de tudo analisar o processo histórico da evolução dos seres humanos no planeta. Apenas os conhecimentos biológicos não dariam conta de explicar o significado de Meio Ambiente. E sim se faz necessário uma análise aprofundada da exploração entre os próprios seres humanos. Para Ramos (2001) é insignificante a contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais tema transversal Meio Ambiente, pois transmitem ideias como se fossem receitas

prontas. Nesse sentido, “[...] o meio ambiente não se refere apenas aos aspectos naturais de um lugar, tais como o ar, o solo, a água, a fauna e a flora, mas pressupõe o ser humano e o produto de suas ações” (Ramos, 2001, p. 212).

Considerações Finais

Considera-se que, nas escolas alvo desse artigo são mínimas as condições de se praticar atividades de Educação Ambiental Crítica. Mesmo aquelas atividades sem pretensões de provocar ações políticas foram pouco assinaladas. Pode-se observar claramente que o total de atividades Não Realizadas (Não R.) foi bem maior para todas as áreas do conhecimento. Constata-se ainda que, as poucas atividades realizadas estão relacionadas as ideias dos agentes econômicos, ou seja, fundamentadas na expressão “ecologicamente correto”.

O conteúdo mais aceito nas escolas é o de preservar o meio ambiente por meio do consumo consciente. A ideia é afastar das propostas pedagógicas os problemas que realmente importam. Para isso, atribui-se descrédito ao saber autêntico do alunado. Mesmo assim, pode-se observar que os professores adeptos a crítica pretende politizar os estudantes tendo por base as suas vidas e da sua comunidade.

Não há uma preocupação em educar para uma convivência no conflito de ideias. O que se vê são atividades prontas, ou seja, os saberes adjacentes não são reconhecidos pela problemática ambiental, da qual o analfabetismo que ainda afeta milhares de pessoas no país, por exemplo, muitas vezes é menos importante do que ensinar a reciclar o papel e o plástico. A partir dessa comparação, propõe-se um caminho didático e político de construção de um método de discussão crítico e reflexivo sobre a unidade escolar e a sua função na sociedade.

Os projetos políticos pedagógicos das escolas devem nortear esses debates que primeiramente coloca a escola como espaço democrático para depois avançar no espaço do conhecimento. O professor que busca melhorar suas práticas enfatiza primeiro o conhecimento dos estudantes para depois articulá-lo ao conhecimento dos currículos. É assim que o professor desenvolve seu próprio método de ensino, no qual a base dos estudos, antes de ser curricular, deve ser a liberdade criativa que se manifesta na sua experiência profissional, no saber dos estudantes e no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, é de suma importância viabilizar oportunidades para que os professores e alunos possam discutir com representantes de instituições municipais, estaduais e federal. Assim, sua prática pedagógica terá sentido próprio e as limitações físicas do espaço escolar não interferirá nas discussões que ultrapassam os muros da escola. A escola ganhará em qualidade de ensino através desse diálogo. Não existem barreiras físicas e teóricas entre as áreas do conhecimento e os saberes. Uma atividade política que objetiva uma mudança de atitude influencia todas as áreas do conhecimento, sem que haja mudanças conceituais em seus objetos de estudo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 dez. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Educação Ambiental. Lei nº. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 31 dez. 2024.

CARVALHO, Isabel. Cristina. Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 229 p. Série Estudos Rurais.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. As Contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental Dialógica. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. *In: Torres, Carlos. Alberto. (org.) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO, 2001. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010031842/4gadotti.pdf>. Acesso em: 30 de dez. 2024. p. 81-132.

GARCIA FILHO, Baltasar Fernandes; MELO, Ismail Barra Nova; MARQUES, Silvio César Moral. Percepção ambiental: consciência e atitude em escolas do ensino fundamental do município de Jaboticabal (SP). **Revista Brasileira De Educação Ambiental**, v. 11, n. 4, p. 162-173, 2016.

GARCIA FILHO, Baltasar Fernandes. **Concepções e práticas da Educação Ambiental no ensino fundamental II das escolas estaduais de Jaboticabal – SP**. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade na Gestão Ambiental). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2012. 126 p. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

JACOBI, Pedro Roberto. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. *In: RIBEIRO, Wagner Costa. (org.) Patrimônio ambiental brasileiro*. São Paulo: Edusp, 2003. p. 519-543.

Revbea, São Paulo, V. 20, Nº 5: 383-401, 2025.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira Costa. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. *In: Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental"*, 6., 2011, São Paulo. **Anais [...]** Ribeirão Preto: USP. 2011.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 145-163, 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira Costa. **Formação e dinâmica do campo da Educação Ambiental no Brasil**: emergência, identidade, desafios. 2005. 207 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LIMA, Gustavo Ferreira Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a Educação Ambiental. *In: Brasil. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004, p. 87-111.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental crítica. *In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

RAMOS, Elisabeth Christmann. Educação Ambiental: origem e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001, p. 201-218.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 62 p. Coleção primeiros passos.

RODRIGUES, Arlete Moysés. Problemática Ambiental. Agenda Política, Espaço, Território, Classes Sociais. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 83, p. 91-110, 2005.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da Educação Ambiental no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, n. 0, p. 47-55, 2004.

TULLIO, Ariane Di. *et al.* Um retrato da Educação Ambiental em escolas públicas de ensino básico (São Carlos, SP): subsídios para práticas dialógico-críticas. Anais do VII EPEA-Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. *In: Encontro Pesquisa em Educação Ambiental*, 7., 2013, Rio Claro. **Anais [...]** Rio Claro: Instituto de Biociências (UNESP), 2013.

UNESCO/UNEP. **Intergovernmental Conference on Environmental Education**. Final Report. Tbilisi, CEI, 1977. Disponível em inglês em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2024.